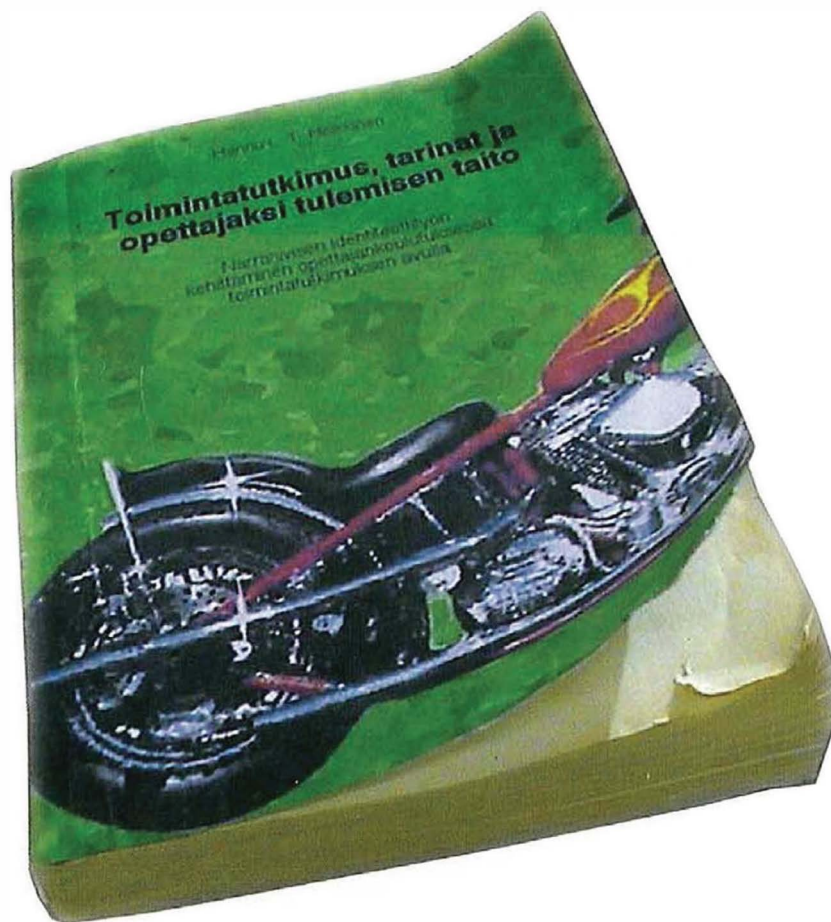


# TOIMINTATUTKIMUS, TARINAT JA OPETTAJAKSI TULEMISEN TAITO

Narratiivisen identiteettityön  
kehittäminen opettajankoulutuksessa  
toimintatutkimuksen avulla



Hannu L. T. Heikkinen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2001

Hannu L. T. Heikkinen

Toimintatutkimus, tarinat ja  
opettajaksi tulemisen taito

Narratiivisen identiteettityön  
kehittäminen opettajankoulutuksessa  
toimintatutkimuksen avulla

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedt-salissa  
tammikuun 20. päivänä 2001 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2001

# Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito

Narratiivisen identiteettityön  
kehittäminen opettajankoulutuksessa  
toimintatutkimuksen avulla

Hannu L. T. Heikkinen

Toimintatutkimus, tarinat ja  
opettajaksi tulemisen taito

Narratiivisen identiteettityön  
kehittäminen opettajankoulutuksessa  
toimintatutkimuksen avulla



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2001



Editors

Jouko Kari

Department of Teacher Education, University of Finland

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Kansi: Hannu L. T. Heikkinen ja Anne Tulisalo

ISBN 951-39-0858-5(nid.), 978-951-39-4354-7 (PDF)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2001, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä  
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2001

*Äidilleni Mirjamille  
ja  
isälleni Osmolle*

# ABSTRACT

Heikkinen, Hannu L. T.

Action Research, Narratives and the Art of Becoming a Teacher. Developing Narrative Identity Work in Teacher Education through Action Research.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001, 237 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625;175)

ISBN 951-39-0858-5 (nid.), 978-951-39-4354-7 (PDF)

Summary

Diss.

This study is both an empirical and theoretical work. On the one hand, it is a summary report of teacher based action research, which has applied an autobiographical and narrative approach to pre-service teacher education. On the other hand, it is a methodological project, focused on the foundations of action research and narrative research. It also aims at experimenting with new ways of reporting action research in the form of a narrative. Thus, this publication is a combination of different kinds of writing styles; it applies both conventional scientific writing and experimental narrative prose. The conventional way of writing is based on the so-called 'paradigmatic mode of thinking', and the experimental way of writing is what is referred to as a 'narrative mode of thinking'. In this research report, the latter form of thinking comes up in the form of fictional dialogues, which are based on the empirical data of the study.

The study focuses on three main concepts and their interrelations: teachercraft, action research, and narrativity. In the interspace between teachercraft and action research, the study illustrates teacher's work as reflective practice. In the interrelationship between teachercraft and narrativity, teachers' professional identity is introduced as a narrative configuration. The relationship between narrativity and action research is illustrated in the reporting through autobiographical writing. The report consists of eight scientific articles, three autobiographical narratives, a concluding introduction, written in scientific form, and an epilogue, written the form of fictional dialogue. The articles have previously been published in scientific journals and anthologies. The first three articles introduce teacher education as identity work. The next three articles deal with action research - mostly from the perspective of critical theory. The last two articles discuss narrativity in research: the former introduces various aspects on narrativity, and the latter is concerned with the problem of truth in narrative research.

The results of this study are both practical and theoretical. The empirical action research developed a practical constellation of methods for identity work, pulled together in the form of an autobiographical portfolio. The theoretical contribution of the work is to introduce various viewpoints to the scientific discussion about action research and narrative research. The problem of truth is specifically focused on in both contexts. In the autobiographical narratives, the criteria of truth as verisimilitude, which has been elaborated in the scientific part of the thesis, is put into action.

Keywords: action research, experimental writing, identity work, narrative research, teacher education, truth, verisimilitude.

**Author**

Hannu L. T. Heikkinen  
Open University  
University of Jyväskylä  
P.O. BOX 35  
40351 Jyväskylä  
Finland

email: hlheikki@jyu.fi  
URL-address: [www.jyu.fi/~hlheikki](http://www.jyu.fi/~hlheikki)

**Supervisors**

Professor Jouko Kari  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

Professor Viljo Kohonen  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Finland

**Reviewers**

Professor Juha Suoranta  
Department of Teacher Education  
University of Lapland, Finland

Professor Leena Syrjälä  
Department of Educational Sciences and Teacher  
Education  
University of Oulu, Finland

**Opponent**

Professor Leena Syrjälä  
Department of Educational Sciences and Teacher  
Education  
University of Oulu, Finland

## SYNTYTARINA

Tämän väitöskirjan synnystä, kuten kaikista tapahtumista, voisi kertoa monta tarinaa. Ehkä minun on paras aloittaa Robert M. Pirsigin romaanista *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* ja tunnustaa heti velkani tuolle tieteenfilosofian klassikolle. Tutkimukseni soveltaa nimeään ja kansikuvaansa myöten intertekstuaalisena viittauskohteenaan *Zeniä* - tutkimusmatkaa mielen, moottoripyöräilyn ja yliopiston maailmaan. Kirjan *Zen and the art of motorcycle maintenance* nimien loppuosa pitäisi oikeastaan suomentaa moottoripyörän kunnossapidon taiteeksi tai taidoksi.<sup>1</sup> Opettajaksi tulemisessa on jotain samaa: se on taitoa ja taidetta, salaisuuksiin vihkiytymistä ja perimätiedon siirtämistä yhtä paljon kuin tietämistä ja tiedettä. Sama koskee yliopistoyhteisöä. Tiede ja taide eivät siis ole erillisiä entiteettejä vaan saman kolikon kaksi puolta. Tämä tietämisen ja taitamisen yhteys on tutkimuksessani sekä kohde että menetelmä, jotka kutoutuvat yhteen opettajuuden, toimintatutkimuksen ja narratiivisuuden välitilassa.

Myös tarinoideni päähenkilö *Faidros* on laina Pirsigin romaaneista. *Faidros* on Pirsigin omaelämäkerrallinen hahmo: yliopiston opettaja, joka lähti moottoripyörämatkalle tultuaan erotetuksi yliopistosta. Samalla kun *Faidros* matkustaa Amerikan halki, hän tekee ajatusmatkoja yliopiston, tieteen ja järjen olemukseen. Hän löytää kaksi yliopistoa, joista toista hän kutsuu maallistetuksi yliopistoksi ja toista todelliseksi yliopistoksi - järjen kirkoksi. Pirsigin tapa kirjoittaa kunnioittaa tuota jälkimmäistä yliopistoa. Kirjan luettuani jäin miettimään, voisiko tiede oppia jotain siitä ajattelun ja esittämisen tavasta, jota Pirsig käyttää romaanissaan. Sama kysymys tuli mieleeni myös Jostein Gaardnerin ja Peter Høegin kirjoja lukiessani: voisiko väitöskirja olla myös jotain tällaista? Eikö kertomusmuotoinen, kaunokirjallinen kirjoittamisen tapa sopisi tutkimuksen välineeksi?

Voisin aloittaa tämän teoksen syntytarinan myös kokonaan toisesta suunnasta - niistä ihmisistä, joiden kanssa eläessäni minusta on tullut sitä mitä olen. Vanhempani Mirjam ja Osmo, sisareni Henna ja Helka, poikani Lauri ja Mikko sekä heidän äitinsä Auli ansaitsevat kiitokset, jotka tulevat vilpittömästi ja syvältä. Ilman heitä en olisi se ihminen, joka olen nyt.

Voisin aloittaa myös kertomalla kokemuksistani opettajankoulutuksessa ja opetusharjoittelussa. Opettajankoulutus vaikutti silloin joustamattomalta, byrokraattiselta järjestelmältä. Voisin kertoa myös siitä, miten aloin nähdä useampia puolia opettajankoulutuksesta aloittaessani jatko-opintoni valtakunnallisessa, opettajankoulutuslaitosten yhteisessä tutkijakoulussa *Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa*. Ryhmässä käytiin tärkeitä keskusteluja opettajan työn olemuksesta ja opettajankoulutuksesta kasvun tukijana. Kiitos kaikille tutkijakoulun ihmisille: teistä tuli minulle tärkeitä noiden vuosien aikana. Erityisen lämmin kiitos ohjaajilleni tutkijakoulussa, Jouko Karille ja Viljo Kohoselle. Kiitos ajattelua siivittäneestä kritiikistä, mutta myös rohkaisun ja kannustuksen sanoista. Niillä molemmilla oli oikea aikansa.

Jyväskylän yliopisto on ollut henkinen kotini väitöskirjatyön aikana. Olen tullut vakuuttuneeksi, että yliopisto-nimisessä instituutiossa asuu todellinen yliopisto, järjen kirkko, jossa on katto korkealla ja seinät leveällä. Ajattelun mahdollista vakuuttivat minut erityisesti Juhani Aaltolan tieteenfilosofian kurssi ja filo-

---

<sup>1</sup> Art (engl.) taide, taito; periaatteet, menetelmät, salaisuudet. (NetMOT sanakirjasto; URL-osoitteessa <http://mot.kielikone.fi>.)

sofian laitoksen lukupiirit. Olen saanut kotiyliopistolta arvokasta tukea työlleni myös monella materiaalisella tavalla, muun muassa apurahojen ja tutkijakoulu-paikan muodossa. Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiön apuraha mahdollisti koko tutkimusprojektini aloittamisen, ja Suomen Kulttuurirahaston apuraha oli korvaamaton työn loppuunsaattamisessa.

Opettajankoulutuslaitoksessa olen saanut sekä opettaa että tehdä siihen liittyvää tutkimustani hyvissä oloissa. Erityisesti kasvatustieteen kehittämisyh-mä oli merkittävässä roolissa, kun kotiryhmäopetuksen kehittämishanke käyn-nistettiin. Kiitokset koko laitoksen henkilökunnalle, erityisesti kotiryhmäope-tuksessa mukana olleille, ja erityisen erityisesti lähimmille työtovereilleni Pekka Rähälle ja Pentti Moilaselle kaikesta kumppanuudesta.

Opettajankoulutuslaitoksen vahvin, luonnollisella tavalla uusiutuva voi-mavara ovat opiskelijat. Heidän kanssaan olen tehnyt monta unohtumatonta tempausta ja matkaa leireille, seminaareihin ja kongresseihin. On ollut ilo huo-mata, että opiskelijat ovat kasvaneet ohjaajaansa etevämmiksi esiintyjiksi.

Filosofi Rauno Huttusen panos tämän tutkimuksen synnyssä on ollut rat-kaiseva - paitsi lukuisien yhteisartikkelien muodossa, myös ajattelua avartaneiden keskustelujen ja yhteisten ajatusmatkojen merkeissä. Leena Kakkori on an-tanut näkökulmaa hermeneuttisen ajattelun perimmäisiin kysymyksiin, ja Jyrki Jyrkämä on tuonut avaraa näkemystä toimintatutkimukseen kasvatustieteen ulkopuolelta. Samassa yhteydessä haluan kiittää myös Päivi Tynjälää ja Tuija Valkeavaaraa heidän osuudestaan tutkimukseni ideoiden kehittämisessä. Profes-sori Juha Suorannan poleemisen kriittinen esitarkastuslausunto oli myös erit-täin arvokas apu, kun kehittelemäni käsikirjoitusta julkaisukuntoon.

Viime aikoina olen työskennellyt opettajien elämäkertoja tutkivassa tutki-musryhmässä *Opettajana koulun muutoksessa*. Ryhmä on siivittänyt ajattelua ja kantanut työtäni eteenpäin - kiitokset Raija Erkkilälle, Eila Estolalle, Heli Meri-läiselle, Maarit Mäkelälle ja Saara-Leena Syrjälälle.

Viimeisin vaihe työurallani on ollut tuleminen avoimen yliopiston työntekijäksi. Työyhteisöön oli helppo tulla ja siinä on helppo olla. Kiitokset koko avoimen väelle luovista flow-kokemuksista sekä työssä että sen ulkopuolella. Erityiset kiitokset kirjoittamisen opettajalle Miisa Jääskeläiselle, joka avasi näkemään käsikirjoitusvaiheessa olleita tekstejäni uudella tavalla.

Kiitän lopuksi vielä hyvää onneani. Tapasin nimittäin Sadun, joka aloitti elämässäni uuden tarinan. Ajatus narratiivisesta käänteestä sai näin erityisen, henkilökohtaisen merkityksen.

Jyväskylässä, joulukuun kuudentena 2000

Hannu Heikkinen

# SISÄLLYS

|       |  |    |
|-------|--|----|
| I     | JOHDANTO   |    |
| 1     | TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TEEMAT JA LÄHTÖKOHDAT                   | 13 |
| 1.1   | Narratiivisuus, opettajuus ja toimintatutkimus                 | 13 |
| 1.2   | Tutkimuksen lähtökohdat  | 19 |
| 1.2.1 | Mihin tarvitaan metateoriaa?                                   | 19 |
| 1.2.2 | Ontologiset ja tietoteoreettiset lähtökohdat                   | 21 |
| 1.2.3 | Subjektiivinen adekvaattisuuteni tutkijana.                    | 23 |
| 1.3   | Narratiivinen tietäminen.                                      | 24 |
| 2     | OPETTAJUUS IDENTITEETTINÄ                                      | 28 |
| 2.1   | Identiteetti - "tosi minus" vai "paikka kielessä"?             | 28 |
| 2.2   | Dialogissa kohti opettajuutta                                  | 31 |
| 2.3   | Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa | 33 |
| 3     | TOIMINTATUTKIMUS   | 37 |
| 3.1   | Positivisismi - kulunut olkinukke                              | 37 |
| 3.2   | Tieteen tarkoitus ja toimintatutkimus.                         | 38 |
| 4     | EMPIIRINEN EKSKURSIO: TUTKIMUKSEN PROJEKTIIVINEN KEHKEYTYMINEN | 42 |
| 4.1   | Uutta luovat yllätykset toimintatutkimuksessa.                 | 42 |
| 4.2   | Tutkimuksen eteneminen   | 46 |
| 4.2.1 | Itsearviointia ja reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa | 46 |
| 4.2.2 | Elämäkerrallinen lähestymistapa kotiryhmäopetuksessa           | 48 |
| 4.3   | Tutkimuksen aineisto ja sen käsittely                          | 50 |
| 4.4   | Tiedon intressit tämän tutkimuksen taustalla                   | 51 |
| 4.5   | Raportointi: tienviittoa ja matkakertomuksia                   | 54 |
|       | LÄHTEET  | 57 |

## II KERTOMUKSET

|  |    |
|--|----|
| Tutkimus tieteestä, kertomuksista ja kuunvalosta . . . . . | 63 |
| Normaalikoulut ja normaalit koulut . . . . .               | 70 |
| Miten minusta tuli minä? . . . . .                         | 81 |

## III ARTIKKELIT

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 1     | BECOMING YOURSELF THROUGH NARRATIVE.<br>AUTOBIOGRAPHICAL APPROACH IN TEACHER EDUCATION. . . . . | 91  |
| 1.1   | Introduction . . . . .  | 91  |
| 1.1.1 | Narratives and reflective teacher education . . . . .   | 91  |
| 1.1.2 | Teacher education as a policy . . . . .   | 94  |
| 1.2   | The method: action research . . . . .   | 95  |
| 1.2.1 | The first step: towards reflective dialogue in teaching<br>practice . . . . .                   | 96  |
| 1.2.2 | Memory working . . . . .  | 99  |
| 1.2.3 | Home-groups in teacher education . . . . .  | 101 |
| 1.3   | Conclusions . . . . .   | 102 |
|       | REFERENCES . . . . .  | 105 |
| 2     | OPETTAJAPERSONAN UUSI TULEMINEN. . . . .  | 111 |
| 2.1   | Opettajapersoonallisuus modernin rajalla . . . . .  | 111 |
| 2.2   | Identiteetti projektina . . . . .   | 112 |
| 2.3   | Tule siksi mitä olet . . . . .  | 113 |
| 2.4   | Subjektin kuolema, tekstin syntymä . . . . .  | 114 |
|       | LÄHTEET . . . . .   | 116 |
| 3     | OPETTAJUUS NARRATIIVISENA IDENTITEETTINÄ. . . . .   | 117 |
| 3.1   | Millainen on hyvä opettaja? Miten sellaiseksi tullaan? . . . . .                                | 117 |
| 3.2   | Kuka olen? Mikä olen? Identiteetti itseytenä ja samuutena . . . . .                             | 117 |
| 3.3   | Olen tarina, joka tapahtuu minulle . . . . .  | 119 |
| 3.4   | ”Minä” hermeneuttisena rakenteena . . . . .   | 121 |
| 3.5   | Opettajuus persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä . . . . .                          | 122 |
| 3.6   | Opettaja uudistajana ja uusintajana . . . . .   | 124 |
| 3.7   | Opettajankoulutus identiteettityönä . . . . .   | 125 |
|       | LÄHTEET . . . . .   | 127 |



|   |   |     |
|---|---|-----|
| 4 | MITÄ ON TOIMINTATUTKIMUS?.....  | 133 |
|   | 4.1 Toimintatutkimuksen lyhyt historia .....  | 134 |
|   | 4.2 Toimintatutkimuksen määritelmiä .....   | 138 |
|   | 4.3 Reflektio - ajattelu, joka katsoo itseään .....   | 143 |
|   | 4.4 Käytännönläheisyys tutkimuksessa ja sen raportoinnissa .. . . . .   | 146 |
|   | 4.5 Interventio - muutokseen tähtäävä väliintulo .....  | 149 |
|   | 4.6 Tiedon subjektiivisuus ja arvosidonaisuus .....   | 150 |
|   | 4.7 Toimintatutkimuksen yhteisöllisyys .....  | 152 |
|   | 4.8 Onko toimintatutkimuksella oma yleinen teoria? .....  | 153 |
|   | 4.9 Mitä siis "oikea" toimintatutkimus on? .....  | 156 |
|   | LÄHTEET .....   | 156 |
| 5 | BETWEEN FACTS AND NORMS: ACTION RESEARCH IN THE<br>LIGHT OF JÜRGEN HABERMAS'S THEORY OF COMMUNICATIVE<br>ACTION AND DISCOURSE THEORY OF JUSTICE ..... | 163 |
|   | 5.1 Introduction .....  | 163 |
|   | 5.2 The basics of the theory of communicative action and<br>discourse theory of justice .....   | 166 |
|   | 5.3 Action research between facticity and validity .....  | 168 |
|   | 5.4 Action research in schools as rational democratic<br>will-formation .....   | 172 |
|   | 5.5 Conclusions: towards a more sophisticated theory of<br>democracy in action research? .....  | 175 |
|   | REFERENCES .....  | 176 |
| 6 | THIS IS MY TRUTH TELL ME YOURS. SOME ASPECTS OF ACTION<br>RESEARCH QUALITY IN THE LIGHT OF TRUTH THEORIES .....                                       | 179 |
|   | 6.1 Truth as correspondence .....   | 180 |
|   | 6.2 Truth as successful practice .....  | 183 |
|   | 6.3 Truth as coherence and paradigmatic truth .....   | 185 |
|   | 6.4 Action research as uncovering of the truth .....  | 187 |
|   | 6.5 Open discourse as a validity criterion - truth as consensus .....   | 188 |
|   | 6.6 The power and the truth .....   | 190 |
|   | 6.7 This is our truth, tell us yours .....  | 191 |
|   | REFERENCES .....  | 192 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| 7          | TARINAN MAHTI. NARRATIIVISUUDEN TEEMOJA JA MUUNNELMIA .....         | 185 |
|            | 7.1 Tarinallisuuden syntytarina .....                               | 186 |
|            | 7.2 Narratiivisuus - lintu, kala vai ameba .....                    | 187 |
|            | 7.3 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena .....        | 187 |
|            | 7.4 Kertomukset tutkimusaineistona .....                            | 189 |
|            | 7.5 Narratiivisuus analyysitapana .....                             | 190 |
|            | 7.6 Kertomukset käytännöllisinä työvälineinä .....                  | 192 |
|            | 7.7 Mutta onko tarina tosi? .....                                   | 193 |
|            | LÄHTEET .....   | 194 |
|            | VIITTEET .....  | 195 |
| 8          | ”JA TÄMÄ TARINA ON TOSI...” NARRATIIVISEN TOTUUDEN ONGELMASTA ..... | 197 |
|            | 8.1 Totuus tarinan ja maailman vastaavuutena - korrespondenssi ...  | 198 |
|            | 8.2 Kertomusten yhteensopivuus - koherenssi .....                   | 199 |
|            | 8.3 Totuus dominoivana diskurssina - tieto / valta .....            | 201 |
|            | 8.4 Käytäntö tarinan koettimena - pragmatismi .....                 | 202 |
|            | 8.5 Totuus tarinan avautumisena - hermeneuttinen näkökulma ...      | 203 |
|            | 8.6 Tarina on enemmän kuin ”kuvan” suhde ”alkuperäiseen” .....      | 204 |
|            | 8.7 Hyvässä tarinassa on jotain tuttua, jotain uutta .....          | 207 |
|            | 8.8 Fabula - ihmiselämän ikuiset totuudet .....                     | 208 |
|            | LÄHTEET .....   | 209 |
|            | VIITTEET .....  | 212 |
| IV EPILOGI |   |     |
|            | Järki ja metodi .....   | 213 |
|            | YHTEENVETO .....  | 222 |
|            | SUMMARY .....   | 225 |
|            | LIITTEET .....  | 229 |

# I

## JOHDANTO

*Minusta on vain tuntunut että lopullinen totuus maailmasta  
ei ehkä olekaan historia eikä sosiologia  
vaan elämäkerta.*

- Robert M. Pirsig

# 1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TEEMAT JA LÄHTÖKOHDAT

## 1.1 Narratiivisuus, opettajuus ja toimintatutkimus

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että opettaja tekee työtään koko persoonallaan. Kuten J. E Salomaa (1948) on todennut: ”Mitä tahansa opettajalta vaadittaneenkaan, tärkeintä on, että hän on persoonallisuus, ihminen.” Opettajan työ on tästä näkökulmasta enemmän kuin tietojen ja taitojen opettamista tai oppimisen ohjaamista. Se on tietynlainen ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli, omalla erityisellä tavallaan rakentuva ammatillinen identiteetti. Myös opettajankoulutus on tästä näkökulmasta jotain perustavampaa kuin tietojen ja taitojen omaksumista tai kehittymistä oppimisprosessien ohjaajaksi. Se on opettajaksi opiskelevan voimallinen itsensä löytämisen matka, oman minuuden rakentamista ihmisenä ja opettajana. Perimmältään näitä kahta asiaa ei voi edes erottaa toisistaan, vaan tietäminen ja identiteetti rakentuvat samanaikaisesti kuin siamilaiset kaksoset. Merkittävät oppimiskokemukset nimittäin muokkaavat väistämättä identiteettiä - ne muuttavat joiltakin osin uudenlaiseksi vastaus- ta kysymykseen ”*Kuka olen?*”

Tämän tutkimuksen eräänä tarkoituksena on soveltaa ja kehitellä elämäkerrallisia metodeja tukemaan tulevien opettajien persoonallista ja ammatillista kasvua. Lyhyesti ilmaistuna käsillä oleva julkaisu on yhteenveto tutkimuksesta, jonka tehtävänä<sup>2</sup> on:

- kehittää elämäkertomuksiin perustuvaa lähestymistapaa ammatillisen identiteettityön välineeksi opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla
- tarkastella opettajuutta narratiivisena identiteettinä, joka kehkeytyy kertomusten välityksellä
- tarkastella toimintatutkimusta ja narratiivisuutta tieteellisenä tutkimuksena sekä teoreettis-filosofisesta näkökulmasta että käytännön tutkimushankkeen valossa
- koetella kertomusmuotoisen esitystavan mahdollisuuksia ja ehtoja tieteellisen tutkimuksen julkaisemisessa

Tutkimus on kooste erityyppisistä teksteistä. Siihen kuuluu joukko artikkeleja, jotka on kirjoitettu tieteellistä kirjoittamisen tapaa noudattaen. Lisäksi siihen kuuluu omaelämäkerrallisia kertomuksia, jotka kertovat kokemuksistani opettajana, oman työni tutkijana, opettajankouluttajana ja elämäkertametodin kehittäjänä. Raportti on sekä kertomuksia tutkimuksesta että tutkimus kertomuksista. Tutkimus kertoo toiminnan muuttamisen mahdollisuuksista ja rajoista, vallasta ja instituutioiden pysyvyydestä. Se on myös tarina tarinoiden voimasta todellisuuden ja identiteettien rakentajana.

Elliott Eisner ja Alan Peshkin ovat esittäneet, että romaanimuotoisia julkaisuja voitaisiin hyväksyä sellaisenaan väitöskirjoiksi (mm. Eisner 1993; Eisner

---

<sup>2</sup> Käytän tässä yhteydessä käsitettä tutkimustehtävä mieluummin kuin tutkimusongelma. Tämä ilmaisu viittaa laajemmin toimintatutkimuksen erilaisiin funktioihin, joita erittelen artikkelissa 4.

& Peshkin 1990, 365 - 366)<sup>3</sup>. Samantapaisia ajatuksia on esitetty myös toimintatutkimuksen kentällä. Tutkimustekstiin on alettu soveltaa erilaisia kirjoittamisen tapoja, johon kuuluu myös omaelämäkerrallisten kirjoitusten käyttö tutkimuksen osana (Beattie 1995; Evans 1998; McNiff, Lomax & Whitehead 1996, 21 - 22; McTaggart 1996, 253; Smith 1994, 301; Syrjälä 1998, 12; Winter 1996)<sup>4</sup>. Laadullisen tutkimuksen alalla on yhdistetty myös tieteellisiä ja fiktiivisiä kertomuksia samassa julkaisussa (esim. Ceglowski 1997; Richardson 1994; Rinehart 1998; Usher 1998). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole korvata tieteellistä argumentaatiota kaunokirjallisella tekstillä, vaan asetella erilaisia kirjoittamisen tapoja rinnakkain ja rakentaa tällä tavoin intertekstuaalinen kokonaisuus. Tutkimuksen johdannossa ja artikkeleissa argumentoin väitteitä ja kehittelen teoriaa paradigmaattisessa tiedediskurssin muodossa, ja käytän kertomusmuotoa omana, suhteellisen autonomisena osana sen rinnalla.

Narratiivisuus<sup>5</sup> liittyy tässä tutkimuksessa sekä tutkimuksen metodiin - toimintatutkimukseen - että sen kohdealueeseen - opettajankoulutukseen. Kertomukset ovat tässä sekä käytännöllinen työväline - identiteetin rakentumisen väline opettajankoulutuksessa - että tapa raportoida tutkimusta. Laajemmassa merkityksessä tarinallisuus on tässä tutkimuksessa myös sen metateoreettinen perusta, jolla tarkoitan ontologisia oletuksiani ihmisen olemassaolon tavasta ja tietoteoreettisia oletuksiani tietämisen prosessista. *Ontologinen perusoletukseni* on lyhyesti se, että näen perustavanlaatuisen yhteyden ihmisen olemassaolon ja narratiivisuuden välillä. Ihminen on kertova ja kertomusten kautta maailmaansa tulkitseva olento: hän ymmärtää elämänsä ja siihen liittyvät tapahtumat tarinan muodossa ja rakentaa identiteettinsä kertomusten välityksellä.

Tarinallisuuden prosessi toimii kahteen suuntaan, "sisään ja ulos". Ihmiset tulevat siksi mitä ovat ja luovat todellisuuttaan kertomalla elämäkertomuksiaan, mutta samalla omaksuvat kertomuksia siitä sosiaalisesta tarinavarannosta, jonka osana he elävät. Identiteetti rakentuu siis sekä kuuntelemalla että uudelleen kertomalla, liittämällä oma elämäkertomus uudelleen kulttuuriseen kertomusvarantoon. *Epistemologinen lähtökohtani* juontuu tästä ontologisesta perusolettamuksestani: tarinoiden välityksellä ihmiset rakentavat tiedon itsestään ja maailmasta, joita en pidä dualistiseen tapaan erillisinä, toisistaan riippumattomina entiteetteinä. Ontologiset ja tietoteoreettiset oletukseni kietoutuvat siis läheisesti yhteen narratiivisuudessa.

<sup>3</sup> (...) there is no reason, at least in our minds, why in the future the academy might not accept Ph. D. dissertations in education that are written in the form of novels. (Eisner & Peshkin 1990, 365.)

<sup>4</sup> I would argue that a more powerful way of thinking about action research is to construe the activity as really a piece of teacher autobiography. And if this be true, then action researchers should be including more personal context, larger chunks of autobiography, in their research statements. (Smith 1994, 301.)  
Practitioners writing reports on their action research projects should not be overrated by the portentous format and rhetoric of academic journal articles. (...) the format of our writing should also be different. (...) What sort of style and structure can be both personal and detailed, and yet at the same time, offer general significance? There is an instructive analogy offered by feminist writers who have chosen innovative formats such as the blending of autobiographical reminiscences with interspersed passages of social history, sociology and psychoanalysis, or the viewing of various themes and general reflections within accounts of everyday life. (Winter 1996, 25 - 26.)

<sup>5</sup> Käytän sanoja narratiivisuus, kertomuksellisuus ja tarinallisuus tässä raportissa synonyymisesti. (Vrt. Hänninen 1999,15.) Joissakin yhteyksissä (esim. Sintonen 1999) näiden välillä on tehty erottelua, mitä en katso tässä yhteydessä tarpeelliseksi.

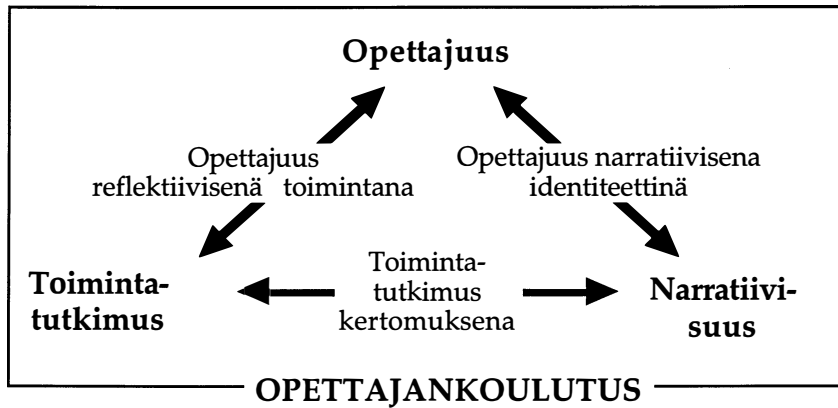
Toimintatutkimusperinteen lisäksi narratiivisuuden näköaloja on tarkasteltu myös siinä tutkimusperinteessä, joka kohdistuu opettajien elämäkertoihin. On esitetty, että tutkijat voivat soveltaa kertomuksellisuutta sekä tiedonhankinnan menetelmänä että raportointitapana (mm. Gudmundsdottir 1995, 26). Kautokirjallisten kertomusten liittämistä tämän tutkimusraportin osaksi voidaan perustella siten sekä sisällöllisistä että metodisista lähtökohdista. Kun eräänä tämän tutkimuksen kohteena on kertomusten käyttö identiteettityön välineenä opettajankoulutuksessa, tutkimuksen sisältö ja muoto kohtaavat.

Tarina on narratiivisessa tutkimuksessa luonnostaan ”sekä ilmiö että metodi” (Clandinin ja Connelly 1990, 2). Tässä tutkimuksessa narratiivisuus on näitä molempia kahdessa merkityksessä. Ensinnäkin tarinallisuus on opettajankoulutuksen metodi: opettajaksi opiskelevien identiteettityötä tuetaan tässä itsereflektiivisten, omaelämäkerrallisten kertomusten avulla. Toisaalta opettajaksi tuleminen narratiivinen prosessi on ilmiö, jota tässä tutkitaan sekä teoreettisesta että empiirisestä näkökulmasta. Lisäksi kertomus on metodi toimintatutkimuksen raportoimiseksi. Samalla tämä metodi - toimintatutkimuksen raportointi omaelämäkerrallisen kertomuksen välityksellä - on tutkimuksen kohde. Tämä raportti on näin monikerroksinen, reflektiivinen intertekstuaalinen kokonaisuus: sekä tutkimus sinänsä että itsensä kohde. Näitä narratiivisuuden eri ulottuvuuksia ilmiönä ja metodina on havainnollistettu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Narratiivisuus ilmiönä ja metodina tässä tutkimuksessa.

|                         | <b>narratiivisuus ilmiönä</b>            | <b>narratiivisuus metodina</b>                                     |
|-------------------------|--|--|
| <b>opettajuus</b>       | opettajuus narratiivisena identiteettinä | elämäkertomukset identiteettityön välineenä opettajankoulutuksessa |
| <b>toimintatutkimus</b> | toimintatutkimus narratiivina            | tämän tutkimuksen raportointi kertomusmuodossa                     |

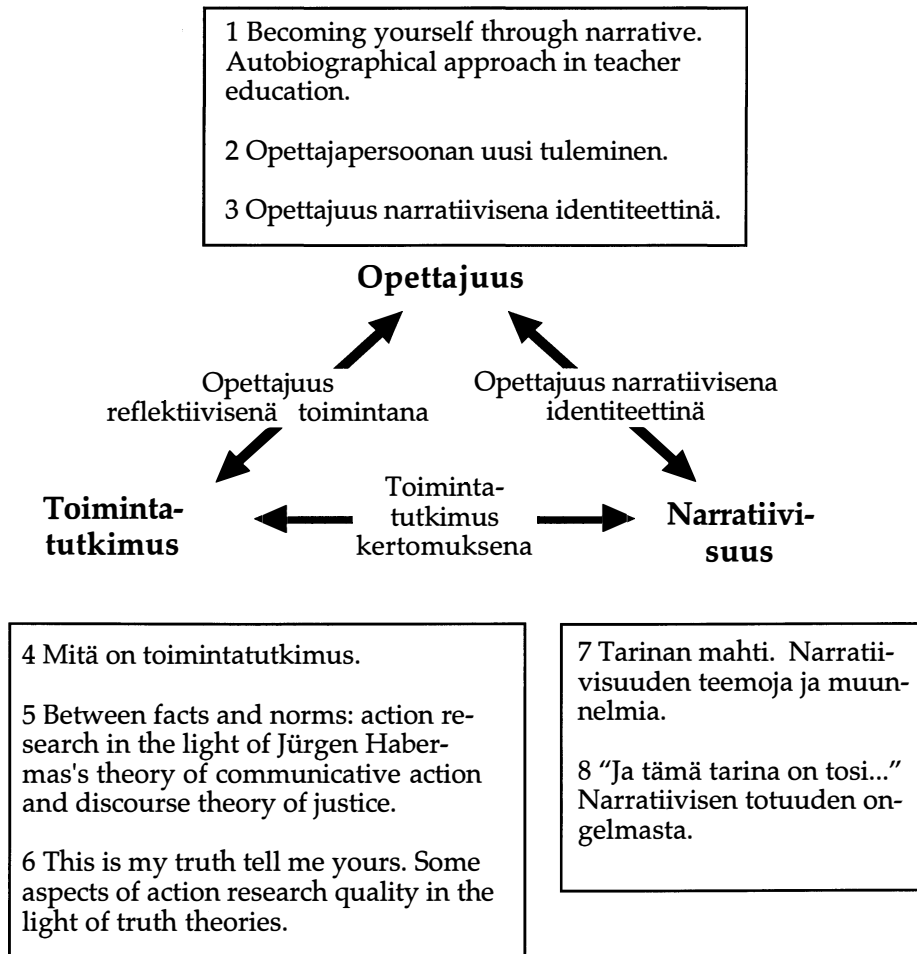
Tutkimuksen pääteemat kiteytyvät kolmeen pääkäsitteeseen ja niiden välisiin suhteisiin: *opettajuuteen*, *narratiivisuuteen* ja *toimintatutkimukseen* kuviossa 1 esitetyllä tavalla. Opettajuuden ja narratiivisuuden välinen suhde kiteytyy olettaukseen, jonka mukaan kaikki identiteetit, myös opettajuus, rakentuvat kertomusten kautta hermeneuttisena tulkinnan ja uudelleentulkinnan prosessina, narratiivisena identiteettinä. Narratiivisuuden ja toimintatutkimuksen suhde on se, että toimintatutkimus rakentuu luontevasti kertomuksen muotoon. Mikä tahansa tutkimus voidaan mieltää laajassa merkityksessä tarinan tuottamiseksi, mutta toimintatutkimuksessa tarinallisuuden ja tutkimuksen välinen suhde on nähdäkseen erityisen läheinen: toimintatutkimus on luonnostaan ajassa etenevä sosiaalinen prosessi, joka kehkeytyy juonellisen kertomuksen tapaan.



KUVIO 1 Tämän tutkimuksen pääteemat.

Kolmas tämän tutkimuksen kannalta tärkeä suhde on toimintatutkimuksen ja opettajuuden välinen suhde. Tutkimukseni perustuu ajatukseen, että opettajuus on sosiaalista toimintaa, jonka eräs pääelementti on toiminnan reflektiivinen kehkeytyminen. Opettajuus reflektiivisenä käytäntönä konkretisoituu tässä työssä kahdella ulottuvuudella. Ensinnäkin oma työni on ollut elämäkertamethodien määrätietoista ja systemaattista koettelua ja kehittelyä. Toiseksi olen pitänyt tärkeänä, että myös opiskelijoista kasvaa oman työnsä ja toimintansa reflektiivisiä tutkijoita. Siksi mainitsen tässä yhteydessä myös ne opiskelijoiden opinnäytetyöt ja julkaisut, joita on tehty tämän tutkimushankkeen yhteydessä.

Kolmen mainitun pääkäsitteen avulla hahmotellut tutkimuksen teemat asettuvat kuviossa 1 opettajankoulutuksen kontekstiin. Tämä konteksti näytetään tutkimuksessani kolmesta eri näkökulmasta. Ensiksi opettajankoulutusta tarkastellaan opetusharjoittelun ohjaamisen yhteydessä sekä normaalikoulussa että kenttäkoulussa. Seuraavaksi narratiivista lähestymistapaa kehitellään opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmäopetuksen kehittämisen kehyksessä. Viimeisin vaihe on ollut elämäkertametodien soveltaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen pedagogisten perusopinnojen opiskeluoppaaseen. Tässä julkaisussa julkaistavat artikkelit on luokiteltu edellä esitettyjen pääelementtien avulla kuviossa 2.



KUVIO 2 Julkaisun artikkelien suhde tutkimuksen kohdealueisiin.

Artikkeleista kolme ensimmäistä tematisoi tutkimuksen empiirisen kohdealueen - narratiivisen identiteettityön soveltamisen opettajankoulutukseen - ja viisi jälkimmäistä tutkimuksen metodologisen kohdealueen - toimintatutkimuksen ja narratiiviseen tutkimuksen metodiset ja filosofiset perusteet. Artikkelit 1 esittelee tiiviisti elämäkerrallisen lähestymistavan kehittelyn alkuvaiheet. Artikkelit 2 tarkastelee opettajan persoonaan kohdistuvan lähestymistavan mahdollisuuksia ja ehtoja lähinnä muutamien moderni/postmoderni -keskustelussa esille tulleiden teemojen valossa. Artikkelit 3 esittelee narratiivisen identiteettityön teoreettis-filosofista perustaa.

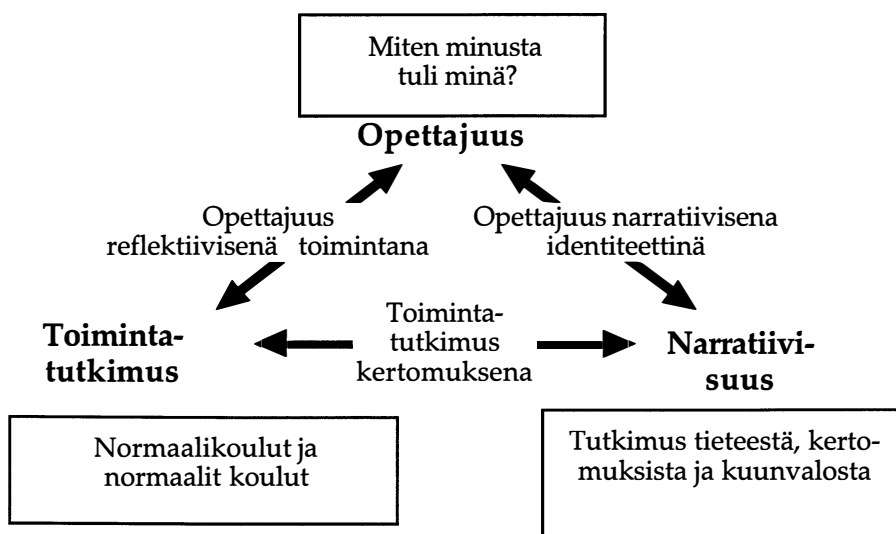
Artikkelikokoelman jälkimmäiset viisi artikkelia muodostavat tutkimuksen metodologisen osan. Tämän viiden artikkelin kokonaisuus jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen liittyy toimintatutkimukseen ja toinen narratiiviseen tutkimukseen. Artikkelissa 4 tarkastellaan erilaisia lähestymistapoja toimintatutkimukseen ja hahmotellaan sen olemusta kirjallisuudessa esitettyjen määritelmien pohjalta. Artikkelin 5 tarkoituksena on tarkastella toimintatutkimusta kommunikatiivisena toimintana, jonka päämääränä on luoda diskursiivi-



sesti mahdollisimman pätevä normiperusta koulujen opetussuunnitelmalle. Artikkelit 6 käsittelee toimintatutkimuksen laadun ja pätevyyden kysymyksiä. Artikkelissa 7 teen katsauksen narratiivisuuden käsitteeseen tutkimuksessa, sen eri käyttötapoihin ja tulkintoihin. Artikkelit 8 tarkastelee totuuden ongelmaa narratiivisessa tutkimuksessa, ja se liittyy läheisesti artikkelin 6 tematiikkaan toimintatutkimuksen pätevyydestä. Näkökulmina ovat klassisten totuusteorioiden lisäksi hermeneuttinen näkökulma, totuuden ja vallan kytkeytyminen toisiinsa sekä idea narratiivisesta todentunnusta, ”verisimilitudesta”.

Tutkimukseen liittyvien kertomusten suhde näihin edellä luokiteltuihin tutkimuksen kohdealueisiin on huomattavasti diffuusimpi. Kuten artikkeleissa 7 ja 8 tarkemmin esitän Jerome Brunerin ajatteluun nojaten, narratiivinen tietämisen tapaan ei itse asiassa kuulu luokittelujen, analyysien ja argumenttien esittäminen samassa merkityksessä kuin paradigmaattiseen tietämiseen. Tarinoissa kietoutuvat toisiinsa kaikki tutkimuksen teemat muodostaen kukin itsenäisen tekstuaalisen maailmansa, *poiesiksen*, joka tavoittelee narratiivista todentun-  
tua pikemmin kuin totuutta sanan paradigmaattisessa merkityksessä (vrt. artikkeli 7, luku 7.7). Tästä huolimatta joissakin kertomuksissa painottuvat tietyt teemat enemmän kuin toisissa. Siksi kertomusten ja tutkimuksen kohdealueiden suhdetta voi pelkistää kuviossa 3 esitettyyn tapaan.

Ensimmäinen kertomus, dialogimuotoinen *Tutkimus tieteestä, kertomuksista ja kuunvalosta* käsittelee enimmäkseen narratiivisuuden eräitä ulottuvuuksia, erityisesti kysymystä realismista sekä mahdollisuudesta kirjoittaa fiktiivistä tekstiä tieteellisessä tutkimusraportissa. Toinen dialogi, *Normaalikoulut ja normaalit koulut* liittyy läheisimmin toimintatutkimukseen: se tiivistää kokemukset kriittisen teorian soveltamisesta toimintatutkimukseen ja esittää havainnollisesti, millaisia ongelmia lähestymistavan valitsemisesta seuraa tutkijalle. Kolmas kertomus, *Miten minusta tuli minä?* liittyy läheisimmin opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Se on tarina elämäkertametodien sovelluksesta opettajankoulutukseen, ja se tuo esille joitakin tämän toimintatutkimusprosessin käännekohtia.



KUVIO 3 Julkaisun kaunokirjallisten kertomusten liittyminen tutkimuksen teemoihin.

Julkaisun lopussa on toinen kertomusosio, joka on tutkimuksen pohdintaa ja reflektiivistä itsearviointia sekä muutamien keskeisten teemojen kiteytystä. Dialogin muotoon kirjoitettu *Järki ja metodi* on tämän tutkimuksen kokonaisvaltaista reflektiivistä arviointia, jossa pyritään asettamaan suhteisiin tutkimuksen teemoja ja määrittämään sen kontribuutiota. Kertomuksen tarkoituksena on myös analysoida ja purkaa alkuosassa luotuja retorisia jännitteitä sekä kirjoittaa tekstiin entistä useampia tulkintoja ja ääniä. *Järki ja metodi* pyrkii tuomaan kertomusten tulkintaan kerroksellisuutta ja vaihtoehtoisia lukutapoja, ja lopuksi se purkaa kertojan identiteetin - Ronald Barthesin ilmaisua käyttäkseni - ”moniääniseksi kaikukammiksi”.

Koska tässä julkaisussa on tekstejä sekä suomeksi että englanniksi, raportin loppuun on liitetty sekä suomenkielinen että englanninkielinen yhteenveto. Niissä tutkimuksen osien suhdetta toisiinsa luonnehditaan joiltakin osin vielä perusteellisemmin kuin tässä johdanto-osassa.

## 1.2 Tutkimuksen lähtökohdat

### 1.2.1 Mihin tarvitaan metateoriaa?

Laadullisen tutkimuksen kentällä on viime aikoina keskusteltu siitä, missä määrin tutkijan on otettava tarkastelun kohteeksi ja tuotava julki metateoreettisia perususkomuksiaan. Olen esittänyt yhdessä Rauno Huttusen ja Leena Kakkorin kanssa, että metateoreettisten lähtökohtien refleктоiminen ja julkistaminen on osa tutkijan työtä (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 131). Pertti Töttö (1999) on ottanut kantaa väitteeseemme ja ilmoittanut olevansa eri mieltä. Hänen mielestään on tarpeetonta ”valita joukko sitoumuksia” ja julistautua joidenkin ”kannattajaksi”. Hänen mukaansa tutkimusotteen valinta ei ole eksistentiaalinen valinta: ”Kyse ei ole siitä, että valitsen ’itselleni’ metodin ja sen mukana valtavan joukon ’sitoumuksia’, jotka kertovat, kenen puolella ja ketä vastaan olen” (Töttö 1999, 291).

Töttö on oikeassa siinä, että sitoumuksia ei ”valita” kuin kaupan hyllyltä tavaraa, jonka kylkiäisiksi saadaan ”valtava joukko sitoumuksia”. Tässä yhteydessä ei ole nähdäkseni täysin kohdallista edes käyttää sanaa ”valita”. Tutkija ei nimittäin ”valitse” sitoumuksia tietoisesti, vaan nämä valinnat pikemminkin kietoutuvat maailmankuvaan ja todellisuutta koskeviin perustaviin uskomuksiin usein tiedostamatta.

Nähdäkseni tutkijan tutkimusote juontuu joka tapauksessa sen varassa, miten hän ymmärtää tiedon ja millä tavalla maailma on hänelle olemassa. Tässä mielessä tutkimusote kytkeytyy myös eksistentiaalisiin kysymyksiin. Samaan tapaan näyttävät ajattelevan Egon Guba ja Yvonna Lincoln (1994, 107). Heidän mielestään tutkijan lähestymistapa on hyvin kokonaisvaltainen uskomusjärjestelmä, joka liittyy hänen maailmankuvaansa ja on tässä mielessä lähellä eksis-

tentiaalisia kysymyksiä.<sup>6</sup> Nämä maailmankuvaan liittyvät sitoumukset määrittävät yksilön paikan maailmassa ja siten myös sen, mitä ja miten hän voi tietää.

Guban ja Lincolnin mukaan paradigmaan kuuluvat ontologiset oletukset tiedon luonteesta, epistemologiset oletukset tiedon saamisen mahdollisuudesta, mutta myös laajemmat oletukset maailmasta ja sen osista sekä niiden välisistä suhteista. He liittävät näihin kysymyksiin jopa kosmologiset tai teologiset näkökulmat. Nämä uskomukset ovat luonteeltaan perustavaa laatua olevia siinä mielessä, että ne perustuvat uskoon, eikä niiden lopullista totuusarvoa voi verifioida tai falsifioida. Kyse ei siis ole todellakaan "valinnasta", joka tehdään samalla, kun tutkimusta tehdään, vaan jostain laajemmasta - maailmassa olemisen tavasta, joka on enemmän tai vähemmän tiedostamatta omaksuttu koko elämän aikana. (Guba & Lincoln 1994, 107.)

Olen Tötön kanssa kuitenkin täysin samaa mieltä siitä, että metodien valitseminen ei ole normatiivinen kysymys:

(...) metodit ovat nimenomaan välineitä, joita voi käyttää hyvän ja pahan, oikean ja väärän tavoitteluun, mutta jotka eivät itse jakaannu "rauhan aseisiin" ja "imperialistisen aggression välineisiin" (Töttö 1999, 291.)

Kuten Töttö osuvasti toteaa, kirveellä ja sahalla tehdään erilaisia töitä, ja työkalut on paras valita käyttötarkoitukseen sopiviksi. Jos kuitenkin tutkija ei itse reflektoi ontologiaa ja epistemologiaa oletuksiaan, tutkimusvälineet voivat tehdä nämä ratkaisut hänen puolestaan, mikä saattaa johtaa tutkimuksessa tahattomaan eklektismiin ja sisäiseen ristiriitaisuuteen (ks. myös Siljander 1992; Suoranta 1995, 78 - 79; Huttunen 1999, 23 - 24). Tötön metaforaa edelleen kehitteäkseni tutkija saattaakin tulla valinneeksi sahan, kun pitäisi käyttää kirvestä, ellei hän tunne sitä, millaisiin epistemologisiin ja ontologisiin oletuksiin metodit perustuvat. Siksi tutkijan on syytä reflektoida omia ymmärtämysyhteyksiään ja nostaa ne tietoisesti diskursiivisen harkinnan tasolle - mikä ei ole kuitenkaan sama asia kuin "valita" niitä jostakin valikoimasta tutkimuksensa alussa tai aikana.

Metateoreettisten peruskomuksien reflektointi ja eksplikoiminen on nähdäkseni tärkeää erityisesti tänä jälkimoderniksi kutsuttuna aikana, jolle on ominaista useiden, rinnakkaisten ja yhteismitattomien paradigmojen rinnakkaiselo. Sosiaalitieteellisen tutkimuksen metateoreettisissa taustasitoumuksissa näyttää tapahtuneen Guban ja Lincolnin (1994) mukaan siirtymä modernismin ja positivismin edustamasta realismista kohti postmodernismia, jota luonnehtii konstruktivismi ja relativismi. Pidän tuota Guban ja Lincolnin kuvaamaa paradigmasiirtymästä osuvana, perusteltuna ja hyvin ilmaistuna analyysinä. Jos ajattellaan heidän tapaansa, että meneillään on merkittävä muutos käsityksissä maailman olemassaolon tavasta ja tiedon luonteesta, sitoumusten tietoinen tarkastelu on nähdäkseni erityisen tarpeellista juuri tämänkaltaisessa siirtymätilanteessa. Modernismille ja positivismille ominaiset dualistiset ja objektivistiset käsitykset näyttävät vallitsevan tosin paikoin julkilausumattomina asettamuksina, vaikka postmodernistiset ja konstruktivistiset oletukset tiedon luonteesta

<sup>6</sup> A paradigm may be viewed as a set of basic beliefs (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the "world", the individual's place in it, and a range of possible relationships to that world and its parts, as, for example, cosmologies and theologies do. The beliefs are basic in the sense that they must be accepted simply by faith (however well argued); there is no way to establish their ultimate truthfulness (Guba & Lincoln 1994, 107.)

ovatkin muuttaneet monien tutkijoiden ajattelutapaa ja käytänteitä.

Tietoteoreettisten ja ontologisten kysymysten perinpohjainen tarkastelu tutkimusraportissa on kaksiteräinen miekka - metafysiset kysymykset jäävät aina perimmältään ratkaisemattomiksi. Jos tutkija alkaa kiinnittää huomiotaan liiaksi näihin kysymyksiin, on vaikea lähteä tekemään enää itse tutkimusta, kun voimavarat ja mielenkiinto hupenevat näiden olettamusten ja sitoumusten reflektointiin. Jos haluaa esimerkiksi sanoa jotain artikkelin mittaisessa tilassa, esityksestä meni huomattava osa taustaoletusten selvitykseen ennen kuin itse asiasta päästään sanomaan mitään. Siksi metateoreettisissa katsauksissa on nähdäkseni hyvä rajata tarkastelu niihin näkökohtiin, joita pitää oman tutkimuksen kannalta keskeisiä, ja tarkastelu on syytä kiinnittää tutkimuskäytänteisiin mahdollisimman kiinteästi. Välttääkseni uppoutumasta metateorian suohon teen tässä julkaisussa vain lyhyen ja tiiviin katsauksen, jonka jälkeen siirryn tutkimuksessani eteen päin. Artikkelit 6 ja 8 syventävät jossain määrin tässä esitettyjä tarkasteluja edelleen.

### 1.2.2 Ontologiset ja tietoteoreettiset lähtökohdat

Yksi ajatteluuni vahvasti vaikuttanut tutkimusperinne on kriittinen teoria. Sen näkökulmasta todellisuus on rakentunut vallan ja ideologioiden ehdoilla sosiaalisena prosessina. Ideologiat ovat valta- ja ajatusjärjestelmiä, joiden avulla ihmisiä tai ihmisryhmiä manipuloidaan ja hallitaan. Tällaisia ajatuksia tiedon, vallan ja todellisuuden suhteesta on pidetty esillä niin klassisessa kriittisessä teoriassa - esimerkiksi Max Horkheimerin, Theodor Adornon ja Herbert Marcusen kirjoituksissa - kuin sen myöhäisemmissä kehittäjissäkin aina Stephen Kemmissä ja Jack Mezirowia myöten. Tämäntapaisia ideoita on tuotu esille muissakin tiedonsosiologisissa tarkasteluissa. Myös Thomas Kuhnin teorian valossa näyttää Rauno Huttusen tulkinnan mukaan ilmeiseltä, että tieteen harjoittaminen on samanlaista kuin mikä tahansa muu sosiaalinen toiminta: suostuttelua, politikointia, retoriikkaa ja valtataistelua. Tiedeyhteisön toimintaa eivät ohjaa vain rationaalisuus ja kriittinen reflektio. Vaikka tutkijat saattavat uskoa seuraavansa vain universaalia tieteellistä rationaalisuutta eikä jotain tiettyä paradigmaa, heidän toimintaansa ohjaavat perinteen ja vallan mekanismit, jotka ovat kiteytyneet tiedeyhteisössä noudatettaviksi sosiaalisiksi normeiksi. (Kuhn 1970; Huttunen 1999, 22 ja 78.)

Kriittisen tutkimuksen tehtävänä olisi tästä näkökulmasta tuoda näkyviksi ja purkaa niitä uskomusjärjestelmiä, joiden varaan ihmisten merkitysperspektiivit ripustautuvat ja joiden varassa vallankäyttäjät pitävät yllä (epälegitiimiä) valtaa. Tarkoitus ei ole vain tutkia asiaintiloja, vaan myös muuttaa niitä. Niiniluoto (1997, 72) kiteyttääkin, että "kriittisen yhteiskuntatieteen tehtävänä ei ole yhteiskunnallisten säännönmukaisuuksien löytäminen, vaan niiden rikkominen". Täällä tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan julki, millä tavoin valta ja tieto ovat kutoutuneet yhteen esimerkiksi normaalikoulujen kunnallistamista valmistelleessa toimikunnassa ja miten normaalikouluja koskeva julkinen keskustelu on ilmentänyt näitä valta/tietopositiota (vrt. Foucault 1980; artikkelit 6 ja 8). Oma ajatteluni ei ole myöskään vapaa tai riippumaton näistä asetelmista. En siis usko esittäväni lopullisia totuuksia asiaintiloista, vaan pikemminkin asettun johonkin positioon tässä jännitteisessä vallan ja tiedon kentässä ja rakennan todellisuutta yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Pyrin kuitenkin erityisesti tämän raportin kertomusosiossa moniäänisyyteen, jolloin pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden asettua vaihtoehtoihin valta/tietopositiioihin tekstiä tulkitessaan.

Kuten artikkeleissa 4 ja 5 tarkemmin esitän, kriittisen toimintatutkimuksen on useissa yhteyksissä katsottu edustavan emansipatorista tiedonintressiä. Se tähtää ihmisen vapautumiseen sellaisesta pakottavasti vaikuttavista tekijöistä, jotka rajoittavat hänen mielekästä elämäänsä, sekä sisäisistä että ulkoisista pakoista, vierasmääräytyneisyydestä. Emansipatorisen intressin päämääränä on vapauttaa ihmisiä kypsään täysi-ikäisyyteen (*mündigkeit*) - tehdä ihmisistä elämänsä subjekteja. Päämääränä on, että ihmiset tekevät autonomisia päätöksiä omasta elämästään ilman ideologioiden, indoktrinaation tai manipulaation aikaansaamaa fyysistä tai psyykkistä pakkoa tai uhkaa. Vaikka on selvää, että ymmärtämysyhteyksien vääristyneisyyttä ja epälegitiimiä valtaa ei voi kokonaan poistaa, niiden pakottavaa voimaa voidaan vähentää niiden syntyhistorian analyysin, kritiikin ja itserefleksion avulla. (Siljander 1988, 144; Mezirow 1995, 8; 17-31.)

Kriittisen teorian ratkaisematon dilemma on, että jos oletetaan jokin merkitysperspektiivi "vääristyneeksi", tulisi olettaa vastaavasti jokin toinen - toistaiseksi kenties täysin tuntematon perspektiivi - "vääristymättömäksi". Samoin tulisi voida olettaa, että olisi olemassa jokin vallasta ja herruudesta vapaa diskurssi, jonka kautta totuutta lähestytään kuin toisen asteen käyrä suoraa viivaa. Tällaiset oletukset näyttävät palauttavan kriittisen teorian todellisuuskäsityksen siihen modernistiseen ajattelutapaan, jonka mukaan tiede pyrkii universaaliin tietoon, joka ei ole ajasta ja paikasta riippuvaa.

Toinen vaihtoehto on lähteä kriittisen teorian oletuksista suuntaan, jota voi luonnehtia konstruktivistiseksi tai postmoderniksi. Sen mukaan "todellista" todellisuutta ei ole, eikä tieto voi olla muuta kuin alati muuttuvissa kielipeleissä kehkeytyvä keskustelun väliaikainen tulos. Postmodernistisessa ajattelutavassa on loitonnut modernista tieteenihanteesta, jonka mukaan tiede pyrkii universaaliin tietoon. Tieto postmodernissa mielessä ei ole vakiintuva, yleinen ja staattinen rakenne, vaan se nähdään paikkaan ja aikaan sijoittuvaksi, alati kehkeytyväksi prosessiksi. Tietämiseen vaikuttavat ne sosiaaliset kontekstit, joista käsin ihmiset tarkastelevat todellisuuttaan. Yksi tunnetuimmista postmodernistisen ajattelutavan edustajista on Jean-Francois Lyotard, jonka pamfletti "Tieto postmodernissa yhteiskunnassa" (1985) loi näkymän tieteestä kielipeliä pluralismina. Sen mukaan tiede ei enää pyri rakentamaan yhtä, universaalia "suurta kertomusta", vaan juhlii yhteismitattomien "pienien kertomusten" ja kielipeliä samanaikaisuutta, rinnakkaisuutta, kerroksellisuutta ja paralogiaa.

Nähdäkseni toimintatutkimusta koskevassa keskustelussa on viime aikoina ilmennyt yhä enemmän piirteitä postmodernistisesta ja konstruktivistisesta ajattelutavasta. Tätä kuvaavat esimerkiksi toteamukset, että toimintatutkimuksen lähtökohta on subjektivistinen: se tuottaa pikemminkin henkilökohtaista kuin objektiivista tietoa (Clarke ym. 1993, 492). Samoin McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin (1996, 16-17 ja 37) ajatus siitä, että toimintatutkimuksessa on keskeistä toimintatutkimuksessa on nostaa tutkijan "minä" prosessin keskiöön, kuvastaa tällaista ajattelutapaa. Tieto rakentuu toimintatutkimuksen näissä puhetoissa paikallisena ja suhteellisena muodostelmana, ei universaalina ja yleispätevänä tietona.

Tämä tie johtaa kuitenkin äärimmillään kehiteltynä pitkälle relativismiin: maailma redusoituu äärimmillään solipsistiseksi ihmismielen maailmaksi, ja mitä tahansa keskustelussa esitettävää perspektiiviä voidaan pitää yhtä hyvänä tai huonona kuin jotain toistakin. Nähdäkseni kiinnostava välittävä ratkaisu realismiin ja relativismiin dilemmaan on Stephen Kemmin ehdotus lähestymistavasta, jota hän nimittää refleksiivis-dialektiseksi näkökulmaksi. Siinä pyritään ylittämään subjektivismiin ja objektivismiin näkökulmat laajemmalla perspektiivillä.

villä, joka kohdistaa huomion yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin ajan ja paikan muodostamassa historiallisessa tilanteessa (Kemmis 1995, 8; Kemmis 2000, 6; Kemmis & Wilkinson 1998; Huttunen & Heikkinen 1999, 181). Refleksiivis-dialektinen ajattelutapa ei edellytä sellaisia kartesiolaisia ja modernistisia oletuksia, joiden mukaan ”minä” olisi yksilöllinen, autonominen ja yhtenäinen minuus tai tieto olisi tästä subjektista erillinen entiteetti. Refleksiivis-dialektisessa lähestymistavassa toimintatutkimuksen subjekti rakentuu relationaalisesti ja dialogisesti, ihmisten välisyytenä, ei sisäisyytenä. Tällaisessa lähestymistavassa tieto voidaan ymmärtää keskustelun kuluessa syntyväksi muodostelmaksi, joka kehkeytyy hermeneuttisena ymmärtämisen prosessina.

Tällainen ajattelutapa merkitsee minulle tutkijana sitä, että en ajattele esittäväni yhtä totuutta tutkimistani kohteista, vaan esitän keskusteluun vaihtoehtoisia näkökulmia. Tarkoitukseni ei ole esittää teksteissäni yhtä, monologista ääntä, vaan tuoda esiin todellisuuden hahmottuminen kerroksellisena ja moniäänisenä dialogina, osittain jopa ristiriitaisena kertomusten kudelmana. Yhteen ääneen vastaavat toiset äänet, jolloin todellisuus kehkeytyy vähitellen yhteisessä keskustelussa moniäänisenä, polyfonisena kokonaisuutena. Pyrkimyksessäni moniääniseen kirjoittamiseen olen kokenut kaunokirjallisen kirjoittamisen tavan tarkoituksenmukaiseksi välineeksi: kun kirjoitan tapahtumista vuoropuheluna ja vaihdan kertojanäkökulmaa eri teksteissä yksikön ensimmäisen ja kolmannen persoonan välillä, avautuu todellisuus lukijalle useista perspektiiveistä.

Parhaimmillaan tämä moniääninen käsitysten kehkeytyminen tapahtuu hermeneuttisena avautumisen kokemuksena keskustelussa, jossa pyritään noudattamaan artikkelissa 5 esitettyjä diskurssiperiaatteita. Tulkintani refleksiivis-dialektisesta lähestymistavasta tässä tutkimuksessa perustuu siis niihin kriittisen teorian ideoihin, joita Jürgen Habermas on esitellyt kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan ja oikeuden diskurssiteoriassaan sekä hermeneuttiseen ajattelutapaan totuuden kehkeytymisestä. Lisää perusteluja lähestymistavalleni löytyy myös jäljempänä esittelemästäni informationismin näkökulmasta.

### 1.2.3 Subjektiiivinen adekvaattisuuteni tutkijana

Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on myös edellytys sille, että hän voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatuja ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (...) Mitään mahdollisuutta toimia ulkoisena tarkkailijana ei tarjoudu ihmistä tutkivalle. (Varto 1992, 26)

Toimintatutkimuksessa tutkija on itse osa sitä sosiaalista yhteisöä, jota hän tutkii. Siksi toimintatutkimuksen kannalta on merkitystä sillä, miten tutkija asettuu suhteisiin tutkimiansa sosiaalisten käytänteiden kanssa. Jokaisella tutkijalla on omat taustansa, jotka väijäämättä vaikuttavat siihen, miten tutkija kohteensa tematisoi. Juha Varto (1992, 113) on ilmaissut tämän osuvasti toteamalla, että ”tutkimukselle ei voi olla yhdentekevää, onko kasvatusta tutkiva itse orpokodin kasvatti vai perheessä elänyt, onko hän opettaja, vanginvartija, suurperheen äiti vaiko nunna.” Toisin sanoen kysymys toimintatutkimuksen uskottavuudesta kiteytyy suurelta osin tutkijan *subjektiiivisen adekvaattisuuden* ympärille. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija itse on toimintatutkimuksen tärkein tutkimusväline. Näin ollen tutkimusta arvioitaessa tulee ottaa huomioon tutkijan henkilökohtainen suhde tutkittavaan kohteeseen ja siihen kontekstiin, jossa toi-

minta tapahtuu.

Laadullisessa tutkimuksessa pidetään hyveenä, että tutkija kuvaa raportissaan ne asetelmat, joissa itse kokemisensa mukaan on. Tässäkin asiassa, kuten metateoreettisten perusolettujen selvittämisessä, voidaan kuitenkin helposti uppoutua tekemään selkoa henkilökohtaisista sitoumuksista tutkimuskohteisiin loputtomiin. Välttääkseni liikasanaisuutta tässä asiassa olen koonnut kuvauksen keskeisimmistä asioista, jotka lukijan on hyvä tietää subjektiivisen adekvaattisuuden tarkastelemiseksi.

Tutkimukseni kohteena on opettajankoulutus. Siksi subjektiivisen adekvaattisuuteni kannalta on merkitystä ainakin seuraavilla seikoilla, jotka liittyvät kouluun, opettajuuteen ja opettajankouluttajuuteen. Olen toiminut:

- oppilaana koulussa (12 vuotta)
- opettajaksi opiskelevana yliopistossa (5 vuotta)
- opetusharjoittelijana normaalikoulussa (8 viikkoa)
- opetusharjoittelijana kunnallisessa peruskoulussa (3 viikkoa)
- opettajana kunnallisessa peruskoulussa (9 vuotta)
- opetusharjoittelun ohjaajana normaalikoulussa (1 vuosi 2 kk)
- opetusharjoittelun ohjaajana kunnallisessa peruskoulussa (1 vuosi)
- tutkijana yliopistossa (4 vuotta)
- opettajankouluttajana yliopistossa (6 vuotta)
- opettajankoulutuksen suunnittelijana avoimessa yliopistossa (n. 1 vuosi)

Se, mitä ajattelen opettajan työstä ja opettajien kouluttamisesta, perustuu näihin mainittuihin kokemuksiin. On huomioitava, että esimerkiksi kokemukseni koulusta ovat peräisin 1970-luvulta ja opetusharjoittelijana olin 1980-luvun alkupuolella, jonka jälkeen paljon on muuttunut niin opettajankoulutuksessa kuin koulussakin. Ymmärtämysyhteyteni ovat siis tässä mielessä erilaiset kuin jos olisi toiminut opetusharjoittelijana normaalikoulussa vaikkapa vuonna 2000, ja tulkintani tässä mielessä rajoittunutta. Jotkut ilmiöt ovat kuitenkin pysyneet samoina kuin ennenkin.

### 1.3 Narratiivinen tietäminen

Viime aikoina mielenkiinto narratiivisuutta kohtaan näyttää voimakkaasti kasvaneen. Kiinnostus maailman ja identiteettien rakentumiseen kertomusten välityksellä on laajentunut siinä määrin, että voi sanoa kielellisen käänteen ihmis-tieteissä jatkuvan narratiivisena käänteenä. Narratiivisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen suhteesta ei ole kuitenkaan kovin paljoa keskusteltu, ja siksi tämän tutkimuksen yksi tehtävä onkin tarkastella narratiivisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen rajapintaa. Näitä tarkasteluja tehdään tämän tutkimuksen artikkeleissa 4 ja 7.

Kertomusmuoto sopii nähdäkseni hyvin toimintatutkimuksen prosessiluonteeseen, jolle on tunnusomaista tapahtumien vähittäinen kehkeytyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ajassa etenevä, juonellinen kertomus kuvaa sitä reflektioon perustuvaa muutosta toiminnassa, jota toimintatutkimus perimmältään on. Kertomusmuoto antaa mahdollisuuden tuoda esiin myös toimintatutkimuksen *projektiivisuutta*, tutkimustehtävien luovaa kehkeytymistä ja vähittäin tapahtuvaa muutosta ajattelutavassa (vrt. Varto 1992).

Narratiivinen tietämisen tapa hahmottaa maailmaa dialektisesti vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisena tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu (*verisimilitude*). Todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan omien kokemustensa kautta ja kokee

sen todellisuuden *simulaationa* (Lincoln & Denzin 1994, 580). Todentuntu on tunne jostain sellaisesta, joka tuo tarinan lukijan tai kuulijan mieleen jotain sellaista, jota hän on itse elämässään kokenut. Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. Todentuntuinen simulaatio ei kuitenkaan ole pelkästään omien kokemusten uudelleen elämistä, vaan se saattaa avata jotain siinä määrin uutta, että kuulijalle avautuu kokonaan uusi ymmärrys maailmasta. Tätä hermeneuttista kokemusta totuuden avautumisena, kuten muitakin narratiivisen tietämisen kysymyksiä, on käsitelty tarkemmin artikkeleissa 7 ja 8.

Nämä hermeneuttisen avautumisen ja narratiivisen todentunnun ideat ovat perusteluina myös ratkaisulleni liittämään tämän tutkimuksen osaksi omaelämäkerrallisia, kaunokirjallisia tekstejä. Tässä julkaisussa esitettävien kertomusten fiktiivinen ulottuvuus liittyy myös edellä tarkastelemini metateoreettisiin perususkomuksiini. Tarkoitukseni ei ole tässä kuvata yhtä totuutta siitä sosiaalisesta maailmasta, jossa olen elänyt toimintatutkimukseni kanssa, vaan rakentaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa kertomus tapahtumista, joissa olen itse ollut osallisena. On selvää, että kukaan muu kuin minä ei voisi kertoa näistä tapahtumista samanlaista kertomusta kuin minä, näiden tekstien kirjoittaja. Toisaalta en kuitenkaan voi kirjoittaa aivan mitä tahansa, vaan keskustelen merkityksistä muiden asianosaisten kanssa - tieto rakentuu siis minun ja tämän tutkimuksen muiden mukanaolijoiden sekä lukijoiden välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Michael Erben (1998, 13) onkin väittänyt, että narratiivisuudessa sosiaalinen konteksti ja yksilön elämä kutoutuvat yhteen enemmän kuin missään muussa tutkimusotteessa.

Narratiivinen teksti avaa näkymän sosiaaliseen todellisuuteen kerroksellisenä ja muuttuvana, vähitellen kehkeytyvänä prosessina, tapahtumien dialektiikkana. Siinä ilmiöt kehkeytyvät ja saavat hahmonsaa vähitellen inhimillisen toiminnan kautta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kielen välityksellä. Kun tässä väitöskirjassa yhdistän näitä molempia, pyrin tällä ratkaisullani lähestymään sellaista todellisuuden kuvausta, jota Stephen Kemmis on kutsunut refleksiivis-dialektiseksi tutkimukseksi (mm. Kemmis 2000, 6). Kemmisin mukaan yksi lupaavimmista refleksiivis-dialektisista metodeista on muistelutyömenetelmä (Kemmis 1995; ks. myös Schrantz 1996). - Muistelutyön soveltamisesta tutkimukseeni teen tarkempaa selkoa artikkelissa 1.

Paradigmaattiseen esitystapaan tottunut tieteenharjoittaja voisi tyytyä arvioimaan tutkimuksestani paradigmaattisen osuuden, koska sen ansiot on mahdollista arvioida hallitsevan tiedediskurssin kriteerein, ja jättää huomiotta narratiivisen osuuden, koska sen kontribuutiota tieteelliseen keskusteluun on vaikeampi hahmottaa. Itse pidän kuitenkin molempia esitystapoja tämän tutkimuksen oleellisina osina.

Narratiivisen tietämisen tavan huomioon ottamista voidaan perustella myös sellaisten tieteenharjoittamisen periaatteiden pohjalta, joiden mukaan tiede nähdään vähitellen kehittyvänä ja edistyvänä todellisuuden tulkkina. Tieteen fallibilismin ihanteiden mukaisesti sen tulisi ottaa huomioon myös muut ajattelamisen ja tietämisen tavat kuin ne, jotka ovat kehkeytyneet vallitseviksi konventioiksi. Usher ja Edwards (1994) ovat esittäneet, että modernistisen tieteen vakavahenkisen puhetapa kaipaa rinnalleen leikittelevää, parodisoivaa ja ironisoivaa otetta. Tieteen vallitseva puhetapa on heidän mukaansa totalisoiva diskurssi, joka on ominut itselleen oikeuden esittää "totuuden" todellisuudesta (Usher & Edwards 1994, 15). Siksi tarvitaan uusia kielipelin siirtoja, jotka pakottavat katsomaan modernistisen tieteen todellisuuskurssia uudesta perspek-



tiivistä. Narratiivinen näkökulma todellisuuteen saattaa avata jotain sellaista, jonka paradigmaattinen tietäminen peittää.<sup>7</sup> Toki myös toisin päin. Lyotardin mukaan tieteen tulisikin entistä enemmän suosia kielipelien pluralismia ja liikkuvuutta. Hänen mukaansa juuri erilaisten kielipelien rajoilla tehdään parhaat innovaatiot (Lyotard 1985, 100).

Robert Rinehart (1998) on koonnut kokeilevasta, fiktiota lähestyvistä tieteellisistä kirjoittamisesta muun muassa seuraavia ilmaisuja: intiimi journalismi (*intimate journalism*), kirjallinen journalismi (*literary journalism*), todenperäinen fiktio (*true fiction*) ja haavoittuva antropologia (*vulnerable anthropology*). Hän nimeää oman akateemisen ja fiktiivisen kirjoittamisen välimaastoon asettuvan tyyliä fiktiiviseksi etnografiaksi (*fictional ethnography*). Se yhdistää hänen mukaansa akateemisen kirjoittamisen realistiset päämäärät fiktiiviseen, kokonaisvaltaisempaa kokemusta ja todentuntua (*verisimilitude*) tavoittelevaan kirjoittamiseen. Tällaisessa kirjoittamisen tavassa on Rinehartin mukaan mahdollista tavoittaa sekä totuus sanan paradigmaattisessa merkityksessä että todentuntu sanan narratiivisessa merkityksessä. (Rinehart 1998.)

Tämän tutkimuksen fiktiiviset dialogit ovat epätosia korrespondenssiteorian merkityksessä - ne ovat mielikuvituksen tuotetta. Tarinoissa on kuitenkin pyritty totuuteen muulla tavoin kuin hakemalla suoraa vastaavuutta tarinan ja maailman välille. Richard Winterin (200) tapa tarkastella toimintatutkimustarinoiden totuutta on jäsentänyt omaa ajattelua ja kirjoittamisen tapaa. Winter edellyttää tarinamuotoiselta toimintatutkimusraportilta kahden periaatteen noudattamista: ensimmäistä hän kutsuu dialektisuusperiaatteen ja toista refleksiivisyysperiaatteen.

*Dialektisuusperiaate* tarkoittaa tutkimustekstien dialektista kehittelyä. Ennen raportin julkaisemista on annettava mahdollisuus mukana olleille tahoille esittää näkemyksiään teksteistä, ja nämä näkemykset on otettava huomioon ennen julkaisemista. Tavoitteena on, että lopullinen tutkimusteksti heijastaa näkökulmien moneutta (Winter 2000, 6). Tämän tutkimuksen tekstejä ovat lukee monet henkilöt, jotka tuntevat käytännössä tutkimukseni eri vaiheita. Heidän näkemyksiään on otettu huomioon paitsi pääkertomusten viimeistelyssä, myös epilogikertomuksessa.

*Refleksiivisyysperiaatteella* Winter tarkoittaa sitä, että kertomuksessa tavoiteltava näkökulmien moneus edellyttää tutkijalta aktiivista itsekyselyä; ymmärtämisyhteyksien tarkastelua (*self-questioning*). Jokaisen äänen alkuperää ja suhdetta toisiin ääniin on kyseltävä, ja tulkintojen erilaisuuden syitä pyrittävä nostamaan tietoisesti diskursiivisen tarkastelun kohteeksi. Tämä refleksiivisyysperiaate ulottuu kaikkien tutkimuksessa mukana olevien äänten tarkasteluun, mutta suurin haaste tutkijalle on aina omien ymmärtämisyhteyksiensä reflektointi. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan esille, miten ajatteluni on vähitellen muuttunut ja saanut lisää näkökulmia. Erityisesti epilogikertomus on tässä merkityksessä tärkeä. Refleksiivisyysperiaate merkitsee Winterin (2000, 7) mukaan käytännössä sitä, että tutkimuksessa esitettävät väitteet ovat luonteeltaan pikemmin alustavia ehdotuksia kuin lopullisia totuuksia asiointiloista.

Vaikka en hae suoraa korrespondenssia tarinoiden ja tapahtumien välille, tutkimukseni kertomukset perustuvat tutkimusaineistooni sekä sen taustalla

<sup>7</sup> Väite sisältää sen paradoksin, että narratiivista tietämisen tapaa olisi ylipäänsä kohdallista arvioida paradigmaattisesta näkökulmasta tai päin vastoin. Tämä ei ole tarkoitukseni, vaan pikemmin on kyse siitä, mitä Lyotard (1985) ehdottaa: yhteismittomien kielipelien pluralismista - tai Mihail Bahtinin (1981) tapaan sanottuna moniäänisyydestä, polyfoniasta.

oleviin tapahtumiin sekä eri ihmisten kanssa käytyihin keskusteluihin. Tässä julkaisussa esitettiin dialogeihin on tuotu aineksia useista eri keskusteluista, joten tapahtumia ja keskusteluja ei esitetä "totuutena" tässä merkityksessä, vaan dialogit ovat tässä mielessä fiktiivisiä. Lisäksi ensimmäinen teksteistä - "Tutkimus tieteestä, kertomuksista ja kuunvalosta" - avaa loppuosassaan surrealistisen maiseman, joka on - kuten jokainen lukija selvästi näkee - kokonaan mielikuvituksen tuotetta. Tämän siirtymän tarkoituksena on konkretisoida sitä hermeneuttisen avautumisen kokemusta, jota esitellään artikkelin 8 luvussa 8.7. Tapahtumapaikat ja henkilöiden nimet on muutettu lukuun ottamatta niiden opiskelijoiden nimiä, jotka ovat tehneet pro gradu- tutkielmansa ja proseminaariryönsä tämän tutkimushankkeen yhteydessä.

Vaikka laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen alalla on esitetty, että koko tutkimusraportti voisi olla pelkkä kertomus, olen päättänyt tässä ratkaisuun, jossa pidän näitä tietämisen tapoja erillään. Olen kirjoittanut kaunokirjallisia tekstejä novellin tapaan ja liittänyt niitä raportin osaksi. Intertekstuaalisuus rakentuu tutkimuksen erityyppisten tekstien välillä. Erilaisien tutkimustapojen ja kirjoittamistapojen yhdistäminen on tyypillistä postmodernille ajattelutavalle - se yhdistää erilaisia kielipelejä, tyylejä, makuja ja traditioita vapaasti, jopa eklektisesti. Postmoderni mielentila tuo esille tietämisen kerroksellisuutta ja moniäänisyyttä, jolloin se edellyttää myös epämääräisyyden, epäkoherenssin ja sisäisen ristiriitaisuuden sietämistä. Postmoderni tiedekäsitys antaa tilaa erilaisten äänten ja kertomisen tapojen dialogille siinä missä modernistinen ajattelutapa pyrkii redusoimaan todellisuuden yhteen, monologiseen ääneen ja kertomustyyppeihin.

Kertomusteni päähenkilö *Faidros* saa yhden intertekstuaalisen ulottuvuutensa myös laadullisen tutkimuksen postmodernistisesta metodikirjallisuudesta. Norman Denzin ja Yvonna Lincoln lainaavat nimittäin laadullisen tutkijan esikuvaksi Claude Levi-Straussin *bricoleur* -hahmoa, ja esimerkkinä taitavasta toiminnasta - *bricolagesta* - he mainitsevat juuri *Faidrosin* tavan toimia kirjassa *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* (Denzin & Lincoln 1994, 2-3; Lincoln & Denzin 1994, 584). He viittaavat kirjan episodiin, jossa *Faidros* korjaa moottoripyörän kahvan ystävänsä vastustuksesta huolimatta oluttölkistä leikkaamallaan alumiinipalalla. *Bricoleurina* hän ei välitä siitä, käytetäänkö korjaukseen BMW:n tehtaalta tehtyä alkuperäistä varaosaa vai Coorsin oluttölkistä leikattua alumiinin palaa. Hänelle on merkitystä ainoastaan sillä, miten alumiini metallina käyttäytyy. Korjaus onnistuu ja matka jatkuu. Onnistuneesta korjauksesta käynnistyy myös uusi ajatusmatka, *chautauqua*, moottoripyörän kunnossapidon taitoon ja taiteeseen.

## 2 OPETTAJUUS IDENTITEETTINÄ

### 2.1 Identiteetti - ”tosi minuus” vai ”paikka kielessä”?

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajuutta identiteetin käsitteen valossa. Opettajuus on tästä näkökulmasta erityisellä tavalla rakentuva ammatillinen identiteetti, joka luodaan - kuten identiteetit yleensäkin - narratiivisesti ja ekspressiivisesti, kertomusten ja itseilmaisujen välityksellä. Identiteettiä rakentavia ekspressioita ovat paitsi kerrotut ja kirjoitetut minäkertomukset, myös muut ilmaisun välineet.

Tässä tutkimuksessa ei ole kyse identiteettiin kohdistuvasta filosofisesta tutkimuksesta, vaan käytännön sovelluksesta opettajankoulutukseen. Siksi tyydyn tekemään identiteettipoliittiseen keskusteluun tiiviin yleiskatsauksen käyttäen lähtökohdana Stuart Hallin (1999, 21 - 23) jaottelua. Hän kiteyttää tiiviisti kolme erilaista identiteetin käsitteen käyttötapaa: valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. Vaikka tämä jaottelu on Hallin omankin arvion mukaan yksinkertaistus, pidän sitä hedelmällisenä tämän tutkimuksen näkökulmasta, koska se auttaa jäsentämään identiteetistä käytävää keskustelua ja tiivistää sen joitakin perusteemoja.

*Valistuksen subjekti* on se kartesiolainen minä, joka on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä. Sen lähtökohdaksi on tapana kertoa suuri kertomus ”ego cogito, ergo sum” - ajattelen, olen olemassa. Tämä tarina on eräs valistuksen minuuden keskeisimpiä syntytarinoita, kertomus siitä, kun René Descartes tuli vakaumukseen, että on olemassa ”cogito”-subjekti - tietävä ja rationaalinen minuus. Tämän kartesiolaisen minän ”keskus” koostuu sisäisestä ytimestä, joka saa alkunsa ihmisen syntymästä ja alkaa sitten kasvaa ja kehittyä omalla ainutlaatuisella tavallaan. Se kuitenkin pysyy kaiken aikaa perusolemukseltaan samana vähittäisestä muuttumisesta huolimatta. Tällainen käsitys minuudesta on *essentialistinen*: siinä oletetaan ihmisellä olevan perimmäinen olemus. (Mm. Hall 1999, 21 - 22; Usher 1998, 18 - 21.)

*Sosiologinen subjekti* perustuu havaintoon, että modernin maailman monimutkaisissa konteksteissa subjekti rakentuu suhteissa ”merkityksellisiin toisiin”. Sama ihminen määrittäyty eri tavoin esimerkiksi työpaikallaan, kotona lasten kanssa, luokkakokouksessa vanhojen ystäviensä kanssa tai ajettuaan kolarin liikenteessä. Näissä vuorovaikutussuhteissa rakentuvat ne tiedot ja arvostukset, merkitykset ja symbolit, joiden varassa ihminen vastaa kysymykseen ”kuka olen”. Sosiologinen subjektikäsitelmä korostaa siis näkemystä, jonka mukaan identiteetti kehkeytyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa: se muokkautuu jatkuvassa dialogissa ”ulkopuolella” olevien kanssa. Identiteetti rakentuu yhteydessä muihin ihmisiin ja sosiaalisiin ryhmiin siinä määrin, että sen katsotaan olevan perimmäiltään minän ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen tuote. Stuart Hall pitää tätä sosiologista subjektinäkemystä edelleen essentialistisena:

Subjektilla on yhä sisäinen ydin tai olemus, joka on ”tosi minä”, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa ”ulkopuolella” olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. (Hall 1999, 22.)

*Postmoderni subjekti* on edellä kuvatun sosiologisen subjektin tiivistymä ja äärimuoto. Se radikalisoi identiteetin sosiaalista ja relationaalista luonnetta siinä määrin, että näistä suhteista tulee sen pääsisältö. Postmoderni siis hyllyttää essentialistisen käsityksen ihmisestä - postmoderni subjekti ei ole enää subjekti sanan varsinaisessa merkityksessä, pikemmin "paikka kielessä", joka kehkeytyy ja muokkautuu suhteessa siihen, millä tavalla meitä puhutellaan ja miten kulttuuriset järjestelmät meitä määrittävät. Postmoderni subjekti rakentuu ihmisten välisestä vuorovaikutuksessa niin perustavalla tavalla, että subjekti muuttuu "paikaksi kielessä", jossa erilaiset diskurssit kohtaavat. Kuten Roland Barthes on kiteyttänyt: "Emme puhu elämäkertomuksiamme, vaan kieli puhuu meidät." Dialogisuus siis muuttuu identiteettien välisyydestä diskurssin sisäisyydeksi - tarina syntyy siitä, että sen joku kertoo tietystä paikasta kielessä. Narratiivinen minä ei ole minä essentialistisessa merkityksessä, vaan minuus on moniääninen, polyfoninen. Tuota minää rakentavat kaikki kertomukset, jotka keskustelevat keskenään - "teksti moniäänistyy, minä muuttuu kaikukammioksi". (Barthes 1993; Holstein & Gubrium 2000, 3; Rojola 1995, 82.)

Postmoderni käsitys subjektista antaa tilaa erilaisille identiteetti-positioille. Ihminen voi tuottaa itseytensä vapaasti, mutta ongelmaksi tulee vapaus sinänsä. Kaiken suhteellisuus ja vapaus identifioitua miten tahansa voi viedä elämältä perustan, merkityksen ja mielen. Postmoderni ajattelutapa radikalisoi ajatuksen "maailmaan heitetystä ja vapauten tuomitusta olennosta". Eksistentiaaliseen vapautteen on liitetty mahdollisuus tuottaa itseys projektiluontoisena tehtävänä, mutta postmodernissa maailmaanheittyneisyys saattaa jäädä pysyväksi tilaksi. Postmoderni mielentila ei välitä käynnistää enää edes määrätietoista projektia itseyden luomiseksi. Zygmunt Baumanin (1994) tapaan sanottuna siinä missä moderni ihminen oli pyhiinvaelluksella löytääkseen itsensä, postmoderni identiteetti on vaeltelua, kuljeskelua ja turismia.

Projekti itseyden luomiseksi asettuu postmodernissa juuri yhdeksi niistä modernin projektin hellimistä suurista kertomuksista, joiden postmoderni antaa mielellään rapautua. Stuart Hall tiivistääkin postmodernin identiteettikäsitteen toteamalla:

Jos tunnemme, että meillä on yhtenäinen identiteetti kohdusta hautaan, tämä johtuu ainoastaan siitä, että olemme rakentaneet lohduttavan tarinan tai minäkertomuksen itsestämme. Täysin yhtenäinen, loppuunsaatettu, varma ja johdonmukainen identiteetti on fantasiaa. (Hall 1999, 23.)

Postmoderni vapaus voidaan toisaalta nähdä vankilana: elämältä katoaa mieli sisällön ja olemuksen myötä. Postmoderni identiteetti ei ole kuitenkaan välttämättä pelkkää juurettomuutta, tyhjyyden tunnetta ja eksistentiaalista ahdistusta. Se tarjoaa myös produktiivisella tavalla mahdollisuuden luoda moniäänistä minäkertomusta, jossa jää tilaa erilaisille tulkinnoille. Postmoderni identiteetti voidaan nähdä Stuart Hallin (1999, 23) sanoin mahdollisuudeksi "liikkuvaan juhlaan". Se voi olla Zygmunt Baumanin (1994) kuvailemalla tavalla huoletonta pelaamista, kuljeskelua ja turismia, jossa vapaudesta otetaan ilo irti ja eri tilanteisiin sopivia identiteettejä luodaan ja hylätään. Vakaa identiteetti voidaan nimittäin nähdä myös painolastiksi, koska se hidastaa sopeutumista myöhäismodernin elämänmuodon muuttuviin oloihin, "postmodernin pyörteeseen".

Postmoderni identiteetti tarjoaa mahdollisuuden tuottaa väljemmin elämäntilanteisiin liittyviä merkityksenantoja kuin moderni vaatimus yhtenäisestä minuudesta. Postmoderni psykoterapia käyttää hyväkseen tätä identiteettien kerroksellista ja moniäänistä tuottamista. Narratiivisen psykoterapian perusajatus on, että asiakas tulkitsee itsensä ja elämäntilanteensa uudesta näkökulmasta

ja alkaa nähdä siinä uusia, vapauttavia mahdollisuuksia. Moniäänisemmän ja entistä väljemmän tulkinnan kautta hän vapautuu siitä koherentista, mutta elämää kaventavasta minäkertomuksesta, joka on alkanut rajoittaa mahdollisuuksia löytää elämässä uutta tietä eteenpäin. Narratiivisessa terapiassa tuotetaan uudenlaisia, vaihtoehtoisia minänarratiiveja, joiden kautta ongelmallisia asioita voidaan lähestyä uudella tavalla. (Mm. Holma 1999ab, Wahlström 1999.)

Edellä kuvaillut kolme käsitystä luovat kokonaiskuvaa siitä keskustelusta, jota identiteetin käsitteestä käydään. Käsitykset ihmisen minuuden olemuksesta jäävät filosofisella tasolla ratkaisemattomiksi: kaikki näkökulmat tuntuvat toisaalta perustelluilta, mutta jokainen niistä sisältää omat ongelmansa, joita ei ole tarpeen tematisoida tämän tutkimuksen puitteissa lähemmän tarkastelun kohteeksi. Käytännön tasolla toimintani lähtökohtana on työni alkuvaiheessa ollut oletamus, joka on lähempänä modernia kuin postmodernia identiteetikäsitystä. Sen mukaan opettajalla ja kasvattajalla tulee olla riittävän koherentisti ja vakaasti rakentunut käsitys itsestä - olkoon tuo identiteetti sitten perimmäiseltä luonteeltaan ihmisen "tosi minä" kartesiolaisessa, essentialistisessa ja modernistisessa merkityksessä tai sitten "lohdullinen minäkertomus" postmodernissa merkityksessä. Työni myöhemmässä vaiheessa olen antanut tilaa yhä enemmän erilaisille, jopa leikittävillä ja ristiriitaisillekin identiteetikertomuksille. Niiden kautta on tarjoutunut mahdollisuus "kertoa toisin" minuudesta postmodernin narratiivisen psykoterapian tapaan. Tässä tarkoituksessa olen soveltanut myös tehtäviä, joissa samasta tilanteesta on tuotettu kaksi tulkintaa täysin erilaista tarinaa. Käytännössä tämä lähestymistavan muutos entistä moniäänisempään identiteettityöhön on merkinnyt myös sitä, että pyrin tietoisesti avaamaan opiskelijoiden elämänpolitiikassa mahdollisuuksia kertoa myös tarinoita, joissa hänestä ei loppujen lopuksi tullutkaan opettajaa. Näissä tarinoissa elämästä opitaan kertomaan monella tavalla ja elämänkulusta luodaan vaihtoehtoisia skenaarioita myös eteen päin.

Vaikka olenkin tullut vähitellen tietoisemmaksi identiteettiä koskevasta filosofisesta keskustelusta, itse työssä käytännöllisyyden ja toimivuuden näkökulmat ovat olleet keskeisimpiä. Tällainen lähestymistapa on nähdäkseni tyyppillistä toimintatutkimukselle, joka pohjautuu pragmatismiin. Vaikka ongelma minuuden rakentumisesta jää filosofisella tasolla ratkaisemattomaksi, pragmaattisella tasolla toimintaani ovat ohjanneet havainnot siitä, millaiset elämäkerralliset työtavat opiskelijat ovat kokeneet hyödylliseksi. Näin on vähitellen kehkeytynyt toimintatapa, joka on kiteytynyt liitteessä 4 esitellyksi elämäkertaportfolioksi.

Opettajankoulutuksessa elämäkertametodia ei ole sovellettu niin laajasti kuin esimerkiksi psykoterapiassa. Joitakin esimerkkejä elämäkerrallisesta työskentelystä kuitenkin löytyy. Adra Cole ja Gary Knowles (1995, 21 - 44) ovat kehittäneet varsin pitkälle erilaisia omaelämäkerrallisen kirjoittamisen tapoja, joita olen vapaasti soveltanut ja edelleen kehitellyt omassa työssäni. Cole ja Knowles pitävät tärkeänä, että kun elämäkerrroista keskustellaan, ryhmään luodaan avoin, turvallinen ja kunnioittava ilmapiiri. Tätä olen alusta asti pitänyt johtajuutuksena myös kotiryhmäopetuksessa. Myös Cole ja Knowles ovat toteuttaneet elämäkerrallisia harjoituksia sekä kirjallisesti että suullisesti - samoin liitteessä 4 esitellyissä tehtävissä osa on kirjoittamista, osa kerrontaa ja osa muunlaista tuottamista.

## 2.2 Dialogissa kohti opettajuutta

Yksi tutkimukseni kannalta keskeinen lähtökohta on, että identiteetti rakentuu dialogissa muiden ihmisten, ”merkitsevien toisten”, kanssa. Siksi tämän toimintatutkimuksen keskeisenä foorumina olleessa kotiryhmäopetuksen kehittämissä hankkeissa on ollut suuri merkitys opettajan ja ryhmän keskusteluilla, joissa käsitellään kasvatuksen ja opetuksen kysymyksiä.

Eräänä keskustelemaan opetuksen teoreettis-filosofisena lähtökohtana on ajatus opetuksen dialogisuudesta. Jos opettaja toimii dialogisesti, hän tuo itsensä ja oman kokemuksensa vuorovaikutukseen kokonaisvaltaisesti. Hän osallistuu tiedon ja todellisuuden konstruointiin aitona persoonana, keskustelukumppanina, vaikka ei pyrikään hävittämään ammattirooliaan opettajana. Hän ei kuitenkaan objektiivoi opiskelijaa toimintansa kohteeksi eikä ajattele siirtävänsä ”tietoa” omasta tietovarastostaan opiskelijan varastoon, vaan näkee oppimisprosessin tapahtuvan ”välissä-sfäärissä” (*inzwischen*) (Buber 1993). Tällaista tapaa oppia tukee myös konstruktivistinen näkemys opettamisesta: tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tarkastelemalla.

Dialogista suhdetta voidaan kuvata Minä-Sinä -suhteeksi, jossa ihmiset kunnioittavat toisiaan ja suhtautuvat toisiinsa aitoina persoonina, ei välineinä tai toiminnan kohteina. Sen vastakohtana on Minä-Se - suhde, jossa toinen ihmisen objektiivoidaan vaikuttamisen, manipuloinnin, hyötymisen tai indoktrinointi kohteeksi tai muilla tavoin oman toiminnan välikappaleeksi tai materiaaliksi. Minä-Se -suhteessa toinen ihminen on väline joidenkin omien tai yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamiseksi. (Buber 1993.)

Minä-Sinä suhteessa osapuolilla on aito valituksi tulemisen kokemus, havainto siitä, että olen arvokas juuri tällaisena. Dialogissa ihmiset kohtaavat tasavertaisessa ja kunnioittavassa suhteessa. Tällaisessa suhteessa on kaksi erillistä persoonaa, jotka antavat toisensa olla erillisiä ja itsenäisiä persoonia. Se on suostumista myös siihen, että voi jättää toisen selittämättömäksi, jättää sellaiseksi kuin hän on. Dialogissa en yritä tehdä toisen maailmasta tietyn muotoista, vaan heideggerilaisittain ”jätän kohdatun silleen”. Dialogiin ei kuulu toisen ihmisen kokemuksen totalisointi, toisen kokemuksen tulkitseminen loppuun saakka toisen puolesta. Dialogi ei siis ole toisen sulkemista oman kokemuksen ja ymmärtämisen sisäpuolelle, toisen ihmisen ”ymmärtämistä paremmin kuin hän itsekään ymmärtää itseään”. Martti Lindqvist kuvaa, kuinka tällainen suhde toiseen ihmiseen on itse asiassa vallankäyttöä:

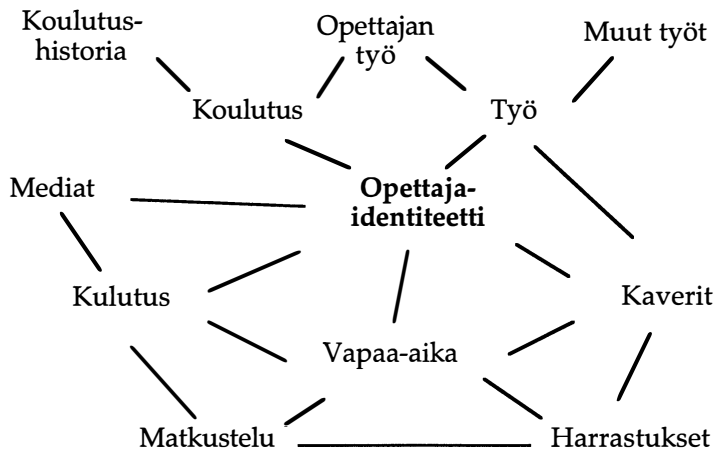
”Jos minä pystyn - tai edes kuvittelen pystyväni - selittämään sinut täydellisesti, olet täysin minun vallassani. Sinä et ole enää persoonana kiinnostava - tai ainakaan et voi tuoda minulle mitään uutta, jota en ilman sinua tietäisi. Voin muodostaa sinusta lopullisen käsityksen, alistaa sinut tahtooni ja manipuloida sinua. Ajatuksen tasolla olet minun vankini.” (Lindqvist 1985, 79.)

Dialogissa on toisin. Siinä molemmat, itsenäiset ja tasa-arvoiset persoonat, Minä ja Sinä, kohtaavat toisensa, hyväksyvät toistensa toiseuden, kokonaisvaltaisuuden ja autonomisuuden. He hyväksyvät sen, etteivät voi ymmärtämällä totalisoida toisiaan. Kummallakin on oma elämismaailmansa, joka toimii tulkitsevana horisonttina toiseen. Ne voivat lähentyä ja sulautua toisiinsa, mutta eivät koskaan täysin yhtyä. Dialogisuus koulutuksessa on suostumista siihen, että erilaiset horisontit, eri näkökulmat maailmaan kohtaavat ilman että kumpaa-

kaan niistä voidaan lähtökohdassaan osoittaa ”paremmaksi” tai ”oikeammaksi”. Tästä näkökulmasta opettajankoulutus pyrkii olemaan pikemminkin yhdessä kasvamista kuin ”kouluttamista”.

Yksi opettaja-identiteetin rakentumisen kannalta keskeinen lähtökohta on, että identiteetti rakentuu konteksteissa - suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin. Adra Cole ja Gary Knowles (1997, 33) ehdottavatkin, että opettajankoulutuksen tulisi muodostaa syklinen rakenne, jossa ensin lähdetään liikkeelle kohdistamalla huomio itseen, omaan elämänsisältöön, lapsuuden- ja koulukokemuksiin, sitten siirretään huomio institutionaalisiin konteksteihin ja ammatillisiin suhteisiin noissa konteksteissa ja lopulta kohdistetaan huomio uudelleen itseen tulevana opetusalan ammattilaisena, joka alkaa toimia noissa institutionaalisisissa konteksteissa.

Tässä ajattelutavassa korostuu se, että opettajuus kehkeytyy sosiaalisena prosessina. Lähtökohtana on ajatus, että opettajaopiskelijan kaikkeen oppimiseen vaikuttavat ne monet yhteydet, joiden kautta hänen maailmansa muodostuu. Opettajaksi kasvaminen on pitkä prosessi, joka alkaa ennen yliopistoa ja jatkuu työssä. Opiskelijalla on elämänsisältönsä, jonka vuoksi hänestä on tullut sellainen kuin hän tällä hetkellä on. Opiskelijat käyvät työssä ja matkustavat, tapaavat muiden alojen ihmisiä ja keskustelevat heidän kanssaan, toimivat järjestöissä ja oppilaskunnissa. Keskustelut ystävien ja opiskelutovereiden kanssa avaavat uusia näkökulmia. Kaikissa näissä yhteyksissä rakentuu tulevan opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti kerrottujen ja kuultujen kertomusten kautta. Siksi koulutuksessakin tarkastellaan laajasti opiskelijoiden kokemuksia sekä koulutuksen aikana että ennen sitä. Näitä opettaja-identiteetin rakentumisen konteksteja on hahmoteltu kuviossa 4.



KUVIO 4 Opettaja-identiteetin rakentumisen konteksteja. (Vrt. Kuh 1993 ja 1995; Heikkinen & Nikki 1999.)

Käytännössä tämä opettajuuden rakentuminen konteksteissa merkitsee sitä, että elämäntarinoissa rakennetaan vapaasti yhteyksiä näihin erilaisiin sosiaalisiin kenttiin, joissa identifioidutaan. Esimerkiksi portfoliotyöskentelyä ei kavenneta pelkästään koulun, oppimisen tai opettajan näkökulmiin, vaan tekijöille annetaan vapaus jäsentää suhdettaan monenlaisiin identifioitumisen kenttiin. Tällaisten tehtävien kautta löytyy sellaisia vahvoja arvostuksia (*strong evaluations*), jotka muodostavat identiteetin kannalta tärkeän arvostusten viitekehysten (*evaluative framework*) (Taylor 1989).

Tämän tutkimuksen foorumina olleessa kotiryhmäopetuksen kehittämissä hankkeissa on pidetty tärkeänä, että vahvoista ja heikoista arvostelmista sekä niiden muodostamasta arvostusten viitekehyksestä keskustellaan yhdessä. Ryhmässä pyritään tarkastelemaan niitä ajallisia ja paikallisia asiayhteyksiä sekä etsimään kiinnekohtia, joihin oma elämäntarina kiinnittyy. Toisaalta tarinoita tarkastellaan myös ideologioiden ja yhteiskunnallisten rakenteiden ilmentyminä - tämä periaate merkitsee yhteiskunnallisen ajattelun, kriittisen tietoisuuden syntymistä. Tavoitteena on, että opiskelija tiedostaa myös yhteiskunnassa vallitsevia rakenteita ja valtasuhteita ja havaitsee niiden merkityksen oman identiteettinsä rakentumisen kannalta (vrt. Mezirow 1995).

### 2.3 Portfolio narratiivisena identiteettinä opettajankoulutuksessa

Narratiivinen identiteetti on ihmisen itsensä konstruoima kertomus siitä, kuka hän on. Narratiivisen identiteettityön näkökulma perustuu tähän ajatukseen, jonka mukaan identiteetti rakentuu elämästä kerrottujen kertomusten ja muiden itseilmaisujen välityksellä. Keskeistä tässä ajattelutavassa on oletus, että ihminen ei tavoita identiteettiään suoraan, välittömän itsereflektion kautta, vaan pikemminkin ulkoistamalla itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin - esimerkiksi kertomalla itsestään tarinan, maalaamalla taulun, juoksemalla maratonin tai muuta vastaavaa. Ilmaistuaan itseään tavalla tai toisella ihminen sitten kokee itsensä tuon itsetoteutuksensa tuloksena. Ilmaus heijastuu takaisin lähtökohtaansa, ja ihminen arvioi itseään suhteessa siihen. Tätä identiteetin ekspressiivistä luonnetta on tarkasteltu lähemmin artikkelissa 3.

”Itseä” on mahdoton tavoittaa sellaisenaan, ilman tulkintaa. On vaikea kuvitella olevansa naiivi realisti elämän suhteen - ei ole olemassa mitään sellaista kuin ”elämä itsessään” ilman että sitä olisi tulkittu. Identiteetti on aina itsetulkinnan tulos, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se on kertomus, jonka itsestäni kerron ja johon uskon. Sen avulla pyrin muodostamaan itsestäni, elämästäni ja maailmastani yhtenäisen kokonaiskäsityksen, jossa kokemukset asettuvat suhteisiin keskenään. Tuo itsetulkinta syntyy sosiaalisessa kentässä asettumalla suhteisiin muiden ihmisten kanssa. (Bruner 1987, 11 - 12; Taylor 1989, 47; Ricoeur 1992, 114)

Narratiivista identiteettiä rakentavia itseilmauksia ovat kaikki ne tarinat ja selonteot, joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen omasta elämästään. Myös portfolio on kertomus itsestä, eräs yksilön tuottamista narratiivisista identiteeteistä. Portfoliota voidaan käyttää opettajankoulutuksessa monella tavalla ja monessa merkityksessä. Ensinnäkin sitä voidaan käyttää meritoitumisen osoituksena, esimerkiksi viran tai työpaikan haussa. Toiseksi sitä voidaan käyttää oppimisen ja itsearvioinnin välineenä, jolloin portfolio on kooste töistä, joita tekijä pitää parhaimpinaan tai joiden kautta hän on oppinut eniten. Kolmanneksi



portfolio voidaan nähdä ammatillisen identiteettityön välineenä. Seuraavaan taulukkoon on pelkistetty näitä portfolion käyttötarkoituksia.

TAULUKKO 2 Portfolion käyttötarkoituksia. (Vrt. Heikkinen 1999e, 106 - 115.)

|                               | <b>Portfolio<br/>meritoitu-<br/>misena</b>  | <b>Portfolio<br/>oppimisen<br/>välineenä</b>                         | <b>Portfolio<br/>identiteetti-<br/>työnä</b>  |
|-------------------------------|---|--|---|
| <b>Kenelle?</b>               | Mahdolliselle tulevalle työnantajalle   | Opettajalleni, itselleni   | Itselleni, opettajalleni, "merkitseville toisille"                                    |
| <b>Miksi?</b>                 | Antaakseni edustavan kuvan itsestäni  | Arvioidakseni oppimistani; oppiakseni paremmin                       | Rakentaakseni identiteettiäni   |
| <b>Perus-<br/>kysymykset:</b> | Millainen (~kuinka pätevä) työntekijä olen? Mitä olen saanut aikaan? Missä olen parhaimmillani? | Miten olen työskennellyt? Mitä olen oppinut? Miten oppisin paremmin? | Kuka olen? Mistä tulen? Minne menen? Mitä haluan elämältäni? Mikä minulle on tärkeää? |

Esitetty jaottelu on pelkistävä - todellisuus on aina moniulotteisempi eikä koskaan jäsennettävissä täsmällisesti eri luokkiin. Usein nämä portfolion käyttötarkoitukset menevät limittäin. Malli antaa kuitenkin mahdollisuuden jäsentää portfoliotyöskentelyn painotuksia käytännössä. Tässä tutkimuksessa kehiteltyä "Minä opettajana"- kansiota tehdään lähinnä kahta jälkimmäistä tarkoitusta varten: oppimisen ja identiteettityön näkökulmasta. Oppimisportfolion piirteitä siinä on sikäli, että siihen kuuluu näyte niistä opintoihin liittyvistä töistä, joita opiskelija pitää onnistuneimpina tai joiden kautta hän on oppinut eniten.

Identiteettityön näkökulmasta myös portfolion totuudellisuuden arviointikriteeri määräytyy eri tavoin kuin esimerkiksi silloin, jos tarkoituksena on hakea työtä ja esitellä omia ansioitaan tulevalle työnantajalle. Nähdäkseni tässä yhteydessä on hyödyksi tarkastella pätevyysvaatimuksia, joita erilaisissa diskursseissa sovelletaan. Seuraavassa taulukossa on lähtökohtana Jürgen Habermasin tapa jäsentää kielellisesti esitettävät lausumat kolmeen eriytyvään puhealueeseen ja niitä koskeviin pätevyysvaatimuksiin.

TAULUKKO 3 Habermasin universaalipragmaattinen malli puheesta ja pätevyysvaatimuksista (muokattu Habermasin 1984a, 440 mukaan)<sup>8</sup>.

|   | maailma-<br>suhde   | maailma-<br>suhteen<br>ilmenemis-<br>muoto | pätevyys-<br>vaatimus  | puheen<br>tarkoitus                     |
|---|---------------------|--|------------------------|---|
| teoreettis-<br>empiirinen<br>diskurssi      | ulkoinen<br>maailma | objektiivisuus                             | totuus                 | tosiasioden<br>esittäminen              |
| praktinen<br>diskurssi                      | yhteis-<br>kunta    | normatiivisuus                             | oikeuden-<br>mukaisuus | normien<br>asettaminen                  |
| ekspressiivis-<br>esteettinen<br>kriittikki | sisäinen<br>maailma | subjektiivisuus                            | <b>autenttisuus</b>    | subjektiivisten<br>elämysten<br>ilmaisu |

Habermasin maailmasuhteiden voidaan nähdä juontuvan kolmesta klassisesta perusarvosta: totuudesta, hyvyydestä ja kauneudesta. Niistä voidaan johtaa kolme eriytynyttä diskurssia, jotka ovat vastaavassa järjestyksessä teoreettis-empiirinen diskurssi, praktinen diskurssi ja ekspressiivis-esteettinen kriittikki<sup>9</sup>. Näistä viimeinen, ekspressiivis-esteettinen kriittikki, on keskustelualue, joka viittaa ihmisen *sisäiseen maailmaan* (tai *sisäiseen luontoon*). Tällöin tuodaan julki ihmisen sisäiseen maailmaan liittyviä kokemuksia, elämyksiä ja tunteita. Näiden väitteiden ja ilmaisujen pätevyyden kriteerinä on, kuinka *autenttisia* ilmaisut ovat. Autenttisuus on vilpittömyyttä, aitoutta ja avoimuutta, rehellisyyttä omaa itseään kohtaan. Se on omien tunteiden, mieltymysten, halujen, pelkojen ja tarpeiden tunnistamista ja tunnustamista itselleen.

<sup>8</sup> Toisaalla Habermas käyttää ekspressiivis-esteettisestä kriittikistä myös nimitystä terapeutinen ja esteettinen kriittikki (*therapeutische und ästhetische kritik*) (Habermas 1984b, 469.) Tähän liittyvä pätevyysvaatimus on alkukielellä *richtigkeit*, jonka suomenkieliseksi vastineeksi on vakiintunut sana autenttisuus. - Käännös lienee alun perin Jussi Kotkavirran.

<sup>9</sup> Samalla kun Habermasin maailmasuhteiden perusteella esitettyä mallia puhealueiden pätevyysvaatimuksista sovelletaan, on toki problematisoitava, ovatko "ulkoinen maailma", "sisäinen maailma" ja "sosiaalinen maailma" ontologisesti eroteltavissa toisistaan. Tällainen tapa erotella maailmat omiksi sfääreikseen edustaa länsimaiselle ajattelulle tyypillistä atomismia, kartesiolaista tapaa erotella mieli ja maailma, luonto ja yhteiskunta erillisiksi entiteeteiksi. Tässäkin tutkimuksessa on toisaalla esitetty tätä näkemystä vastustavia näkökohtia. Habermasin jaottelu antaa kuitenkin lähtökohdaksi alkuasetelman, joka jäsentää autenttisuuden käsitettä ja auttaa erottelemaan sen totuuden ja oikeudenmukaisuuden käsitteistä. Se voidaan Ludwig Wittgensteinin tapaan jättää sivuun kuten tikapuut, joita ei enää tarvita, kun on kiivetty niitä pitkin uudenlaiseen ymmärtämiseen - tässä tapauksessa holistisempaan näkemykseen maailmasta.

Autenttisuuden käsitettä on kehitelty identiteetin yhteydessä erityisesti Charles Taylor. Hänen eräänä lähtökohtanaan on Johann Gottfried Herderin ekspressivismi, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on oma, erityinen olemisen tapansa, ”oma mittansa” :

On jokin tietty ihmisenä olemisen tapa, joka on *minun* tapani. Minun tulee viettää elinpäiviäni tätä tapaa seuraten eikä jäljitellen muiden tapoja. Mutta samalla tulee ennennäkemättömän tärkeäksi, että olen rehellinen itselleni. Jos nimittäin en ole, kadotan elämäni merkityksen, kadotan oman ainutlaatuisen ihmisyyteni. (Taylor 1995, 58.)

Taylorin ajatukset itsensä tuottamisesta itseilmaisujen kautta tuovat autenttisuuden käsitteen kiinnostavalla tavalla samaan sfääriin, josta Habermas lähtee kehittämään autenttisuuden (*richtigkeit*) käsitettään. Taylorille nimittäin itsensä ilmaiseminen tapahtuu tyypillisesti taiteellisena luomisen prosessina, *poiesiksena*, ei ikonisesti tapahtuvana *mimesiksenä*.<sup>10</sup> Itsensä löytäminen edellyttää Taylorin mukaan mielikuvitusta kuten taiteen tekeminenkin, ja taiteellisesta luomistyöstä tulee suorastaan paradigmaattinen itsensä määrittelemisen tapa. Autenttisuus on näin sekä esteettistä toimintaa että omaan sisäiseen maailmaan liittyvää itsetoteutusta niin Habermasille kuin Taylorillekin (Taylor 1995, 90 - 91.)

Taylorille autenttisuus ei ole narsismia, päin vastoin: hän pitää narsismia autenttisuuden kulttuurin vääristymänä, suoranaisena väärintulkintana. Taylorin mukaan autenttisuus oikein ymmärrettynä tuomitsee narsismin (Taylor 1995, 99.) Yksi perusta autenttisuudelle ovat sellaiset ihmissuhteet, jossa toinen ihminen otetaan huomioon aitona persoonana, ei oman toiminnan kohteena tai välineenä itsetoteutukselle. Taylorille dialogisuus on siis keskeinen identiteetin rakentumisen periaate - yhtymäkohta edellä esiteltyyn Martin Buberin ajatteluun on ilmeinen. Autenttisuuden etiikka ei siis ole minäkeskeisyyttä eikä subjektivismia, vaan itse asiassa niiden vastakohta. Ihanteena on, että jokainen ”löytää oman mittansa” dialogisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Taylor 1995, 60 - 82; 99.)

Olen pitänyt edellä kuvattuja Jürgen Habermasin ja Charles Taylorin perusajatuksia oman toimintatutkimukseni taustaeetoksena, kun olen käyttänyt elämäkertojen kirjoittamista ja kertomista sekä muita itsemäärittelyn tapoja koulutuksen välineenä. Kun olen soveltanut tehtävissä myös luovan mielikuvituksen ja taiteellisen itseilmaisun mahdollisuuksia, tarkoitukseni on ollut ohjata opiskelijoita rakentamaan itseyyttään luomisen prosessina, *poiesiksena*. Olen pyrkinyt ohjaamaan töitä autenttisuuden ihanteen suuntaan ja välttämään narsistisia muotoja. Tämän päämääräni voi kiteyttää myös vanhaan sananlaskuun: ”Tunne oma arvos, anna arvo toisillekin.”

---

<sup>10</sup> Tässä yhteydessä on huomautettava, että jäljempänä artikkelissa 8 esitelty Paul Ricoeurin tapa tulkita Aristoteleen *mimesis*-käsitettä on perustavalla tavalla toisenlainen kuin Taylorin tässä käyttämä käsite: Ricoeurin kolmivaiheinen *mimesis* viittaa nähdäkseni pikemminkin luomisen prosessiin, *poiesikseen* kuin jäljittelyyn.

### 3 TOIMINTATUTKIMUS

#### 3.1 Positivismi - kulunut olkinukke

Tämän tutkimuksen metodisena kehyksenä on narratiivisuuden lisäksi toimintatutkimus. Ymmärrän toimintatutkimuksen tutkimusstrategiaksi, jossa jo nimensä mukaan on kyse toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuudesta ja niiden dialektisesta suhteesta toisiinsa. Tässä tutkimuksessa ne kietoutuvat yhteen monella tasolla. Toimintatutkimus on tapa lähestyä toimintaani opettajankouluttajana ja oman työni kehittäjänä. Samalla toimintatutkimus on myös tämän tutkimuksen kohde: olen tarkastellut toimintatutkimuksen olemusta myös metodisissa artikkeleissa.

Toimintatutkimusta on usein kuvattu positivistisen tutkimuksen vaihtoehdoksi, jopa vastustajaksi. Positivistinen tiede on nähty suureksi metakertomukseksi, joka pitää yllä objektiivisuuden ja systemaattisuuden mielikuvia retorisin keinoin (ks. esim. Zeller 1995).<sup>11</sup> Tutkimuksissa tämä on konkretisoitunut siten, että on pyritty esittämään puhdasta tietoa ilman tietävän subjektin läsnäoloa tiedonprosessissa. Tällaisen dualismin seurauksena tutkijan persoona on hävinnyt tutkimusteksteistä jonnekin taustalle, näkymättömiin. Tällaisen tiedekäsityksen rinnalle toimintatutkimuksesta on rakennettu kuvaa tutkimustapana, joka ei häivyttä tutkijan subjektiviteettia, vaan avoimesti tuo sen esille.

Tällaista lähtökohta-asettelua toimintatutkimuksen määrittelyyn on käytetty kirjallisuudessa varsin usein. Menetelmää, jossa "vastustajasta" piirretään karikatyyri ja osoitetaan näin siihen liittyviä ongelmia kutsutaan olkinukkemenetelmäksi (*straw man*). Esimerkiksi Rex Gibson (1985) on arvioinut, että toimintatutkimuksen nykyklassikoksi noussut Wilfred Carrin ja Stephen Kemmin teos "Becoming Critical" (1986; alkup. 1983) käyttää tätä menetelmää. Gibsonin vertaa värikkäässä arvostelussaan Carrin ja Kemminin kirjaa Pelastusarmeijan pää-äänenkannattajaan, Sotahuutoon. Kriittisen toimintatutkimuksen hän rinnastaa ratsuväkeen, joka tulee paikalle viime hetkellä pelastamaan tieteen. Olkinukkemenetelmällä saadaan oma menetelmällinen ratkaisu kuulostamaan hyvältä, kun sen etuja rinnastetaan vastustajan heikkouksiin.

Jos tieteen kehitystä tarkastellaan paradigmojen kilpailun ja tieteellisten vallankumousten dialektisena prosessina, ei ole outoa, että toimintatutkimusta on hahmotettu usein juuri positivismin vastinparina. Se on luonnollinen seuraus siitä, että positivismi on ollut dominoivana paradigmana. Positivismi ei kuitenkaan nähdäkseni saa tilalleen yhtä, koherenttia paradigmaa, vaan postmoderni tilanne merkitsee pikemminkin useiden, yhteismitattomien näkemysten samanaikaisuutta. Käsitys tiedosta ei rakennu enää samassa merkityksessä paradigmaxi kuin Kuhn tarkoitti - oikeaoppisuuden keskuksen sijasta rakentuu entistä enemmän yhteismitattoman tiedon vyöhykkeitä (vrt. Suoranta & Ylä-Kotola 1999, 307). Tässä merkityksessä myös Guban ja Lincolnin analyysi paradigma-siirtymästä ontuu: konstruktivismi ei perimmäiseltä luonteeltaan olekaan para-

<sup>11</sup> The codification of traditional or "positivist" research rhetoric (...) are designed to create the appearance of objectivity (absence of bias) so that the rhetoric of research reports or articles will be consistent with the objective methodology on which they rest. (...) Ironically, while many researchers in the human sciences have rejected a positivistic conception of objectivity in research methodology, they have not rejected its influence over their writing style. (Zeller 1995, 212.)

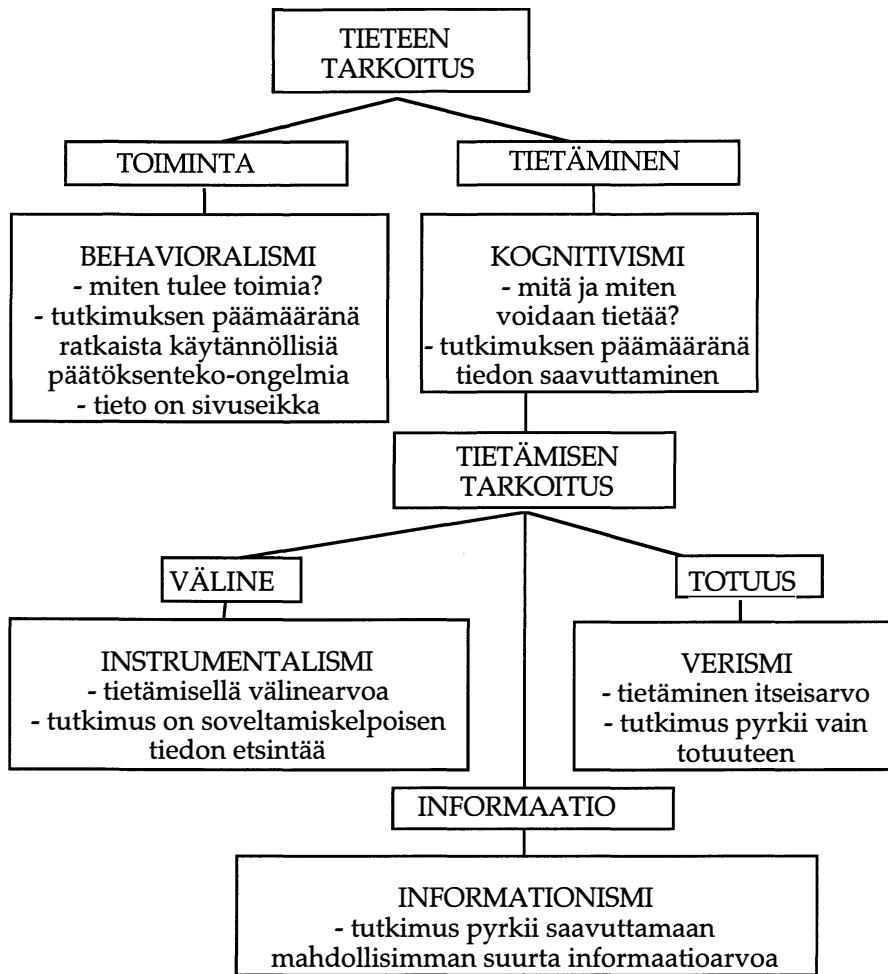
digma ainakaan kuhnilaisessa merkityksessä, vaan paljon diffuusimpi ajatusmuodostelma.

Arja Kuula (1994, 35 - 36) on osuvasti todennut, että toimintatutkimuksen määrittely tai profilointi suhteessa positivismiin ei ole enää kovin hedelmällistä eikä ajankohtaista, kun otetaan huomioon niin sanotun laadullisen tutkimuksen kehittyminen. Laadullisen tutkimuksen suosion kasvaessa tutkimuksen käytännöt ovat yleisestikin loitontuneet positivismin taustaoletuksista. Toimintatutkimuksen asettelu positivismia vastaan ei johda kovin pitkälle siitäkään syystä, että toimintatutkimuksessa voidaan erotella useita erilaisia lähestymistapoja, joista jotkut ovat lähempänä positivismia, toiset kauempana. Toimintatutkimuksen piirteitä lienee siksi hedelmällisempää arvioida nyt muulla tavalla kuin positivismin taisteluparina. Siksi artikkeleissa 4 ja 5 ei pyritä juurikaan hahmottelemaan toimintatutkimusta kontrafaktuaalisesti positivismin kautta, vaan määrittelyn perustana ovat enemmänkin toimintatutkimuksen alan omat traditiot. Tässä yhteenvedossa tuon keskusteluun lisäksi tarkastelun, jossa toimintatutkimusta hahmotellaan tieteellisenä ajatteluprosessina ja tieteen tehtävän näkökulmasta.

### 3.2 Tieteen tarkoitus ja toimintatutkimus

Kuviossa 5 tarkastellaan tieteen tarkoitusta yleisellä tasolla Niiniluodon (1997, 64 - 77) mukaan. Tämä Niiniluodon esittelemä jaottelu on nähdäkseni hedelmällinen toimintatutkimuksen tieteellistä statusta ja tehtävää arvioitaessa. *Behavioralismi* on pyrkimys hahmottaa tieteen tehtävää ilman tiedon käsitettä. Sen mukaan tutkija ei kysy, *mitä voidaan tietää*, vaan pelkästään sitä, *miten tulee toimia* (Niiniluoto 1997, 65). Behavioralismi perustuu ajatukseen, että tietäminen on toisarvoista, ja tutkimuksen tulos on päätös toimia tai olla toimimatta hypoteesin varassa. Tutkimus on siis eräs vaihe käytännöllisessä päätöksenteossa tai päätöksentekijän neuvonantajana toimiminen. Behavioralismin mukaan tieteelliset ongelmat ovat siis perimmältään käytännöllisiä - tutkimuksen avulla pyritään ensisijaisesti parempaan käytäntöön, ei tietoon.

Tällainen käsitys tutkimuksen luonteesta vaikuttaisi joiltakin osin houkuttelevalta toimintatutkimuksen perustaksi. Toimintatutkimushan nimenomaan tähtää käytännön kehittämiseen, ja sen perusteet ovat näin ollen syvällä käytännössä ja siihen liittyvässä päätöksenteossa. Kuitenkin behavioralismi on nähdäkseni kapea näkemys toimintatutkimuksesta, eikä se saa tukea alan kirjallisuudesta, päin vastoin: toimintatutkimuksella on nähty selkeästi tietoon liittyviä tavoitteita. Kuten artikkelin 4 luvussa 4.2 tarkemmin esitetään, useissa toimintatutkimuksen määritelmässä tiedonmuodostuksen tehtävä nostetaan eksplisiittisesti tutkimustehtäväksi muutosten aikaansaamisen ohella. Näyttää siis ilmeiseltä, että behavioralismia ei voi käyttää toimintatutkimuksen yksinomaisena perustana. Nähdäkseni on kyseenalaista, voidaanko sellaista tutkimusta kutsua tieteeksi, joka ei millään tavoin ole kiinnostunut tiedonmuodostuksen tehtävästä, vaan ainoastaan käytännön kysymyksistä. Esimerkiksi Veikko Pietilä määrittelee tieteen tavalla, joka sulkee behavioralistisen orientaation ulos tieteen kentästä: hänen mukaansa tieteellä ymmärretään "todellisuutta koske-



KUVIO 5 Tieteen tarkoitus. (Muokattu Niiniluodon 1997, 60 - 77 pohjalta.)

vaa teoreettista ajattelua tai todellisuutta koskevia teorioita, ei esimerkiksi soveltavaa tiedettä” (Pietilä 1983, 1).

Joka tapauksessa toimintatutkimuksella näyttää olevan päämääriä kahdella taholla - sen tarkoituksena on sekä tiedon hankkiminen että käytännön kehittäminen. Toimintatutkimuksen tehtävän tarkastelussa ei siis voida pitäytyä behavioralismiin, vaan on tarkasteltava myös *kognitivismin* ulottuvuuksia. Sen mukaan tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on *tieto*. Kognitivismin alueella voidaan kuitenkin erotella eri suuntauksia sen mukaan, mikä tekee tiedon tavoittelemisen arvoiseksi.

*Verismin* mukaan tieto on arvo sinänsä, ja tutkimuksen päämääränä voi olla vain ja ainoastaan totuus (*lat. veritas = totuus -> verismi*). Sen mukaan totuuden tavoittelu on arvokasta sinänsä, eikä tutkimustyön tarvitse välittää muista päämääristä, kuten esimerkiksi siitä, onko tuloksilla käytännön sovellusarvoa. *Instrumentalism*in mukaan tutkimuksella on puolestaan nimenomaan välinearvoa - tietoa hankitaan siksi, että sitä käytetään inhimillisen toiminnan välineenä.

Tiede on tästä näkökulmasta yhteiskunnallisesti institutionalisoitunutta toimintaa, jonka tarkoituksena on auttaa ihmiskuntaa sopeutumaan yhä paremmin elinympäristöönsä. Tunnetuin esimerkki instrumentalismista on Jürgen Habermasin teoria tiedon yhteiskunnallisista intresseistä (Habermas 1971; tarkemmin artikkelissa 6.).

Tiedonintressiteoria on vaikuttanut paljon toimintatutkimusta käsittelevään kirjallisuuteen (ks. artikkeli 5). Toimintatutkimuksen tehtävää on siis hahmoteltu varsin paljon juuri instrumentalistisesta näkökulmasta. Sen on nähty palvelevan välineenä, jonka avulla tavoitellaan kaikkia kolmea Habermasin määrittelemää tiedon intressiä. Toimintatutkimuksen avulla voidaan tuottaa tietoa yhteiskunnan materiaaliseksi uusintamiseksi, luonnon ja yhteiskunnan kontrolloimiseksi. Tällainen tutkimus tuottaa tietoa, jonka avulla luonnon toimintaa voidaan *selittää* tai *ennustaa* (*tekninen intressi*). Toimintatutkimus voi palvella myös yhteiskunnallisen toiminnan *ymmärtämisen* päämäärää, jonka mukaan tutkimuksen välityksellä tulkitaan yhteiskunnallisia traditioita ja välitetään niitä edelleen seuraaville sukupolville (*praktinen / hermeneuttinen intressi*). Edelleen toimintatutkimuksella voidaan tavoitella *vapautumista* vääristyneistä merkitysperspektiiveistä, ideologioista tai traumaista (*emansipatorinen intressi*).

Verismin kompastuskiveksi muodostuu itse totuuden ongelma ja vaatimus puhtaasta, totuuteen pyrkivästä tiedosta: veristisen lähestymistavan vaarana on, että se johtaa varovaisuuteen ja tieteen innovatiivisuuden heikkenemiseen. Väärän oletuksen pelossa tavallisuudesta poikkeavia ehdotuksia ei uskalleta tehdä, vaikka juuri tavanomaisesta poikkeavilla teeseillä on korkein informaatioarvo ja mahdollisuus osoittautua tieteellisesti hedelmällisiksi myöhemässä keskustelussa. Tästä näkökulmasta *informationismiksi* kutsutun ajattelutavan edut tulevat ymmärrettäviksi.

Informationismi jättää ensi vaiheessa sivuun pyrkimyksen totuuteen verismin tarkoittamassa merkityksessä, sitä vastoin se pyrkii ensisijaisesti korkeaan informaatioarvoon. Jos tutkimuksessa vain kanonisoidaan jo aikaisemmin esitettyä tietoa, tiede ei tuota muuta kuin aikaisempien kirjoitusten toistoa. Tutkimuksesta tulee säännön seuraamista, jossa aikaisempaa informaatiota kerrataan. Tieteen edistymisen kannalta on hyödyllistä pyrkiä esittämään myös yllättäviä, tavallisuudesta poikkeavia ja radikaalejakin väitteitä. Kun väite poikkeaa valtakäytännöistä, sen informaatioarvo on suuri. Kun näitä uusia avauksia tarkastellaan kriittisessä keskustelussa, kehkeytyy myös käsitys näiden väitteiden hedelmällisyydestä. Joskus uusi ja yllättävä käänne saattaa muuttaa käsityksiä merkittävälläkin tavalla, jolloin se saattaa antaa toiminnalle ja ajattelulle uudenlaisen käänteen.

Myös Thomas Kuhnin (1970) ajatukset paradigman muodostumisesta tulevat nähdäkseni informationistista kantaa. Kuhn on todennut, että uusi paradigma osoittautuu toimivaksi, mikäli se on riittävän ennennäkemätön vetääkseen puoleensa tutkijoita. Toisaalta uuden paradigman tulee olla riittävän avoin ja keskeneräinen, jotta se voi jättää riittävän määrän ongelmia tutkijoiden ratkaistavaksi. Kun keskeneräisten, mutta informaatioarvoltaan merkittävien väitteiden totuusarvoa punnitaan kriittisessä tieteellisessä keskustelussa ja niiden sovellettavuutta yhteiskunnallisessa käytännössä, informationistisesta lähtökohdasta voidaan saavuttaa tietoa, joka on paitsi kiinnostavaa ja uusia näkökulmia avaavaa, myös käyttökelpoista. (Niiniluoto 1997, 73 - 77.)

Informationismi vaikuttaa toimintatutkimuksen kannalta kiinnostavalta näkökulmalta. Kemmisin ja Wilkinsonin toimintatutkimuksen määritelmässä yhdistyvät kiinnostavasti informationistinen ja instrumentalistinen lähestymistapa. Heidän mukaansa toimintatutkimuksen tarkoituksena on

(...) auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Samalla (...) se myös auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. (Kemmis & Wilkinson 1998,21.)

Tämän määritelmän mukaan toimintatutkimus voidaan ymmärtää systemaattiseksi lähestymistavaksi, jonka avulla pyritään saavuttamaan uutta informaatiota interventioiden avulla, mutta myös koettelemaan tätä saavutettua tietoa käytännössä sekä muuttamaan käytänteitä sen avulla. Tällöin tiedon pätevyyden kriteerinä korostuu pragmaattisuus: tiedon käyttökelpoisuus toiminnan näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessani olen toiminut tavalla, joka pohjautuu informationistiseen lähtökohtaan. Tämä näkökanta perustelee varsinkin toimintaani normaalikouluista käydyssä keskustelussa sekä valitsemassani kertomuksiin perustuvassa tavassa raportoida tutkimusta. Myös se, että olen käyttänyt perinteistä tiedediskurssia yhtenä puheavaruutena, itse asiassa löytää perusteita informationistisesta lähestymistavasta. Kaunokirjallinen, fiktiivinen ote, joka luo todellisuutta narratiivisen tietämisen muodossa paljastaa jotain, mutta samalla peittää jotain muuta. Samoin paradigmaattinen tietämisen tapa: sekin paljastaa jotain, mutta peittää jotain. Pyrkimyksenäni on, että näitä tietämisen tapojen yhdistämällä todellisuus näyttäytyy moniäänisempänä, kerroksellisempänä ja vivahteikkaampana kuin mihin kumpikaan tietämisen tapa yksin pystyisi. Samaa tapaan perustelee fiktiivisen etnografian kontribuutiota tieteelliseen keskusteluun myös Robert Rinehart (1998).

Informationistinen lähtökohta merkitsee jonkinasteista luottamusta totuuden konsensususteoriaan: tiedon pätevyyttä voidaan arvioida vapaassa ja kriittisessä tieteellisessä keskustelussa. Lähestymistapa kohtaa kuitenkin ongelmia, kun otetaan huomioon totuuden ja vallan kietoutuminen toisiinsa. Lisäksi totuuden konsensususteorian heikkoutena on modernistinen ajatus yhdestä lopputullemasta vapaan keskustelun konsensusena - yhdestä "totuudesta", joka olisi tarkastelijan paikasta ja asemasta riippumatta sama. Postmoderni ajattelutapa edustaa puolestaan useiden erilaisten ja jopa yhteismitattomien "totuuksien" samanaikaisuutta. Näitä ja muita totuuden ongelmaan liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu lähemmin artikkelin 5 luvuissa 5.3 ja 5.4, artikkelin 6 luvuissa 6.5 ja 6.6 sekä artikkelin 8 luvussa 8.3.



## 4 EMPIIRINEN EKSKURSION: TUTKIMUKSEN PROJEKTIIVINEN KEHKEYTYMINEN

### 4.1 Uutta luovat yllätykset toimintatutkimuksessa

Uusi syntyy synnyttämättä. Se syntyy etsimisestä, joka ei ole tähdännyt jo tietämäänsä päämäärään. Uusi ei aina ole edes tunnistettavissa (Varto 1991, 60).

Tutkijan työn tärkeimpiä vaiheita ovat epävarmuuden ja erehdysten myöntämisen hetket. Näissä usein yllättäen eteen tulevissa tutkimuksen kriisikohdissa kysymyksenasettelu saattaa ratkaisevasti muuttua ja koko työ voi saada jopa kokonaan uuden suunnan. Tiedon etsijä saattaa tehdä pitkänkin matkan ennen kuin löytää edes oleelliset kysymykset, joihin hakea vastauksia. Joskus tutkimusraportteja lukiessa tulee kuitenkin tunne, että tutkijat ovat erehtymättömiä olentoja, jotka ovat ennalta nähneet, miten heidän tutkimuksensa tulee eteenpäin. Raporteista saa käsityksen, että he ovat ensin asettaneet huolellisesti muotoillut tutkimusongelmat, joihin he sitten vastaavat tyylikkäällä tavalla. Kuten Luostarinen ja Väliaverron (1991, 90) toteavat: "Epäonnistumisten, vaikeuksien, ristiriitojen tai keksimisen ilojen sijasta saamme lukea koherenteista, harmonisista ja menestyksellisesti suoritetuista tutkimuksista".

Todellisuudessa tutkimustyö on harvoin harmonista ja loogisesti vaiheesta toiseen etenevää, systemaattista työskentelyä. Usein tutkimusongelmaa hioetaan lopulliseen muotoon vasta raportin kirjoittamisen yhteydessä, kun tuloksetkin ovat jo tiedossa. Jos kuitenkin tutkija todella etenisi vaihe vaiheelta tutkimusongelman ja hypoteesin asettamisesta empiriaan ja sitten tuloksiin ja pitäytyisi sanatarkasti alkuperäisessä tutkimusongelmassaan, olisiko tutkimus aitoa tutkimusta ollenkaan?

Pertti Alasuutari (1993, 213) väittää, että tutkimuksen tärkein vaihe on jo ohi, kun tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset tiedetään. Aito tieteellinen tutkimus on suunnattu kohti jotain sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Kenties tutkimuksen merkittävin löytö saattaa olla oikean kysymyksen löytäminen. Tutkimustyö, joka alussa tietää, mitä se lopussa tuottaa, ei ole oikeastaan tutkimusta sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan pikemmin ennalta tiedetyn uudelleen lausumista. Tällöin "tutkimus" ei ole johtanut mihinkään uuteen, minäkään uuden perspektiivin avautumiseen, vaan vahvistanut vain aikaisemmin vallinnutta käsitystä. (vrt. Grönfors 1982, 40-44; Varto 1992, 18-19.)

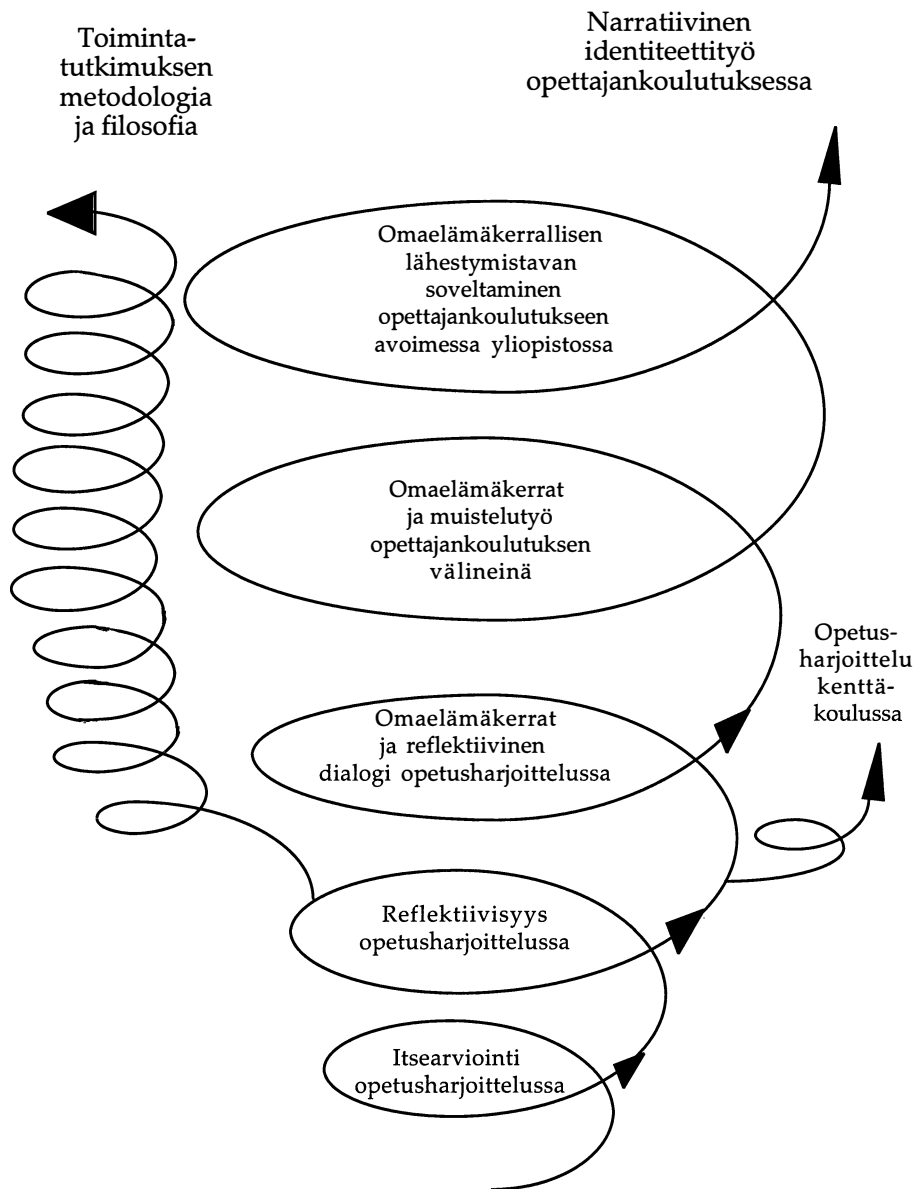
Tätä näkökulmaa, jossa ongelmat ja metodit nähdään vähitellen muuntuvinä ja kehittyvinä, Juha Varto (1992) on kutsunut tutkimuksen projektiivisuudeksi. Aineiston hankinta ja kokeilu tuottavat aina uutta informaatiota, joka muokkaa uudelleen tutkijan ajatuksia siitä, miten ja mihin suuntaan työtä jatketaan. Tutkimuksessa ei siis edetä siten, että aluksi asetettuihin ongelmiin tai tutkimustehtäviin haettaisiin mekanistisesti vastausta tutkimuksen seuraavissa vaiheissa, vaan tutkimustehtävä, menetelmät ja tulokset kehkeytyvät samanaikaisesti vuorovaikutuksessa keskenään. Näin tutkimus etenee eräänlaisena avautumisen kokemuksena, hermeneuttisena spiraalina. - Tätä ajatusta totuuden avautumisesta kehitellään enemmän artikkeleissa 6 ja 8.

Tutkimusongelmien vähittäinen kehkeytyminen on erityisen tyypillistä toimintatutkimukselle, eikä toimintatutkimus pyri piilottamaan tätä asiaa luki-

jan näkyvistä, päin vastoin. Ajatus toiminnan ja reflektion jatkuvasta dialektiikasta on suorastaan yksi toimintatutkimuksen perusideoista. Sen luonteeseen kuuluu, että prosessin aikana tulee eteen uusia ongelmia, joihin täytyy vastata uudella tavalla. Siksi toimintatutkimuksesta ei voi etukäteen kirjoittaa esimerkiksi täsmällistä tutkimussuunnitelmaa. Samasta syystä toimintatutkimus ei voi etukäteen ilmoittaa myöskään sitä, kuinka se tulee metodisesti etenemään tiedonhankinnan suhteen. Oppimista tapahtuu niin kohdealueen kuin menetelmienkin alueella. Niinpä tässäkin tutkimuksessa alkuperäisestä ajatuksesta on edetty vähitellen toisenlaisiin tutkimustehtäviin.

Reflektion perusteella tapahtuvaa tutkimuksen uudelleen suuntaamista on kuvattu reflektiivisen kehän tai syklin avulla, jossa toiminnan, reflektion ja suunnittelun vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat etenevän spiraalin. Spiraalin heikkous se, että sekin antaa toiminnasta lineaarisen, eteen päin menevän ja järjestelmällisesti kehittyvän kuvan. Todellisuudessa toiminnassa ja ajattelussa tapahtuu niin monenlaisia prosesseja, että niitä ei voi tiivistää yhteen, ajassa etenevään spiraaliin. Prosessin aikana jostain pienestä ongelmasta alkaa joskus kehkeytyä merkittävä uusi suunnan avaus koko tutkimukselle. Joskus näiden uusien ajatusten tai tutkimustehtävien kehittäminen saattaa myös jäädä kokonaan kesken, jos jokin toinen kehittämissuunta nähdään tärkeäksi. Joskus jokin aluksi vähäpätöiseltä näyttänyt ongelma tai havainto saattaa kuitenkin muuttaa koko tutkimuksen suunnan.

Kuten Mary Hanrahan (1998, 302) on tiivistänyt, se mikä saattaa joidenkin mielestä näyttää sekavalta sarjalta epäonnistuneita tutkimushankkeen aloituksia ja suunnanmuutoksia, voidaan nähdä myös johdonmukaisena ja järkipäisenä ideoiden kehittymisenä. Toimintatutkimuksesta - kuten yleensä elämästä - voidaan kertoa monta tarinaa. Tutkimuksen suunnanmuutoksia voi pitää epäonnistumisinaan tai ne voi nähdä myös koko prosessin tärkeimpinä oppimisen paikkoina. Esimerkiksi William Whyte (1991) kutsuu "uutta luoviksi yllätyksiksi" näitä ideoita, jotka syntyvät odottamatta interventioprosessin kuluessa ja jotka johtavat koko tutkimustehtävän uudelleenmuotoiluun. Näitä uusia ja ennakkoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä voidaan kuvata toimintatutkimuksessa myös niin sanottujen sivuspiraalien avulla (vrt. McNiff, Lomax & Whitehead 1996; lähemmin artikkelissa 4, luvun 4.3 kuviossa 2). Kuviossa 6 esitän tämän tutkimuksen etenemisen McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin (1996, 23) tapaan esitettynä pääspiraalin ja sivuspiraalien avulla.

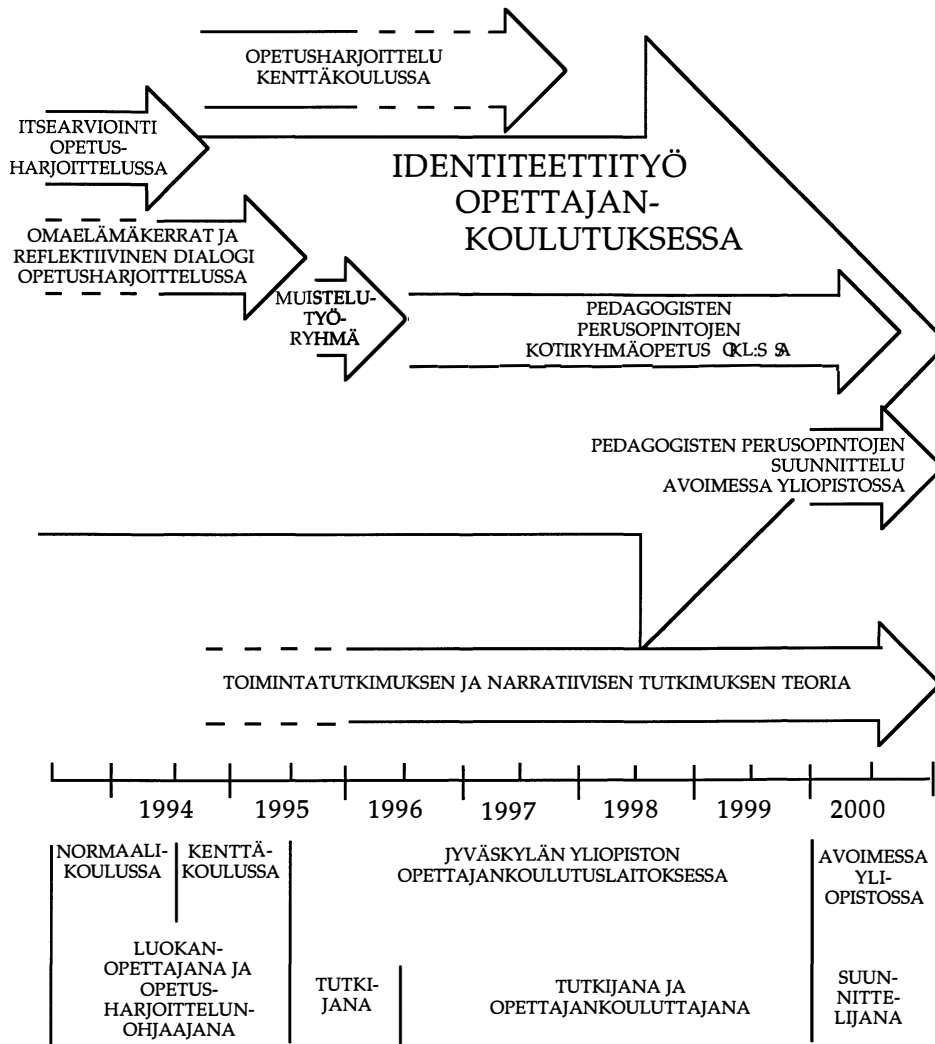


KUVIO 6 Tämän tutkimuksen projektiivinen kehkeytyminen.

Ensimmäisistä lähtöasetelmistä syksystä 1993, tämän raportin kirjoittamiseen syksyllä 2000 tutkimustehtävä on muotoutunut monien välivaiheiden kautta uudelleen. Aluksi kyse oli itsearviointista opetusharjoittelussa, sitten reflektiivisestä dialogista, seuraavaksi elämäkerrallisista menetelmistä. Elämäkerrallista lähestymistapaa olen kehittänyt ensin opettajankoulutuslaitoksessa kotiryhmäopetuksen puitteissa. Siirtyessäni sitten suunnittelijaksi avoimeen yliopistoon oli luontevaa hyödyntää näitä kokemuksia edelleen opintojen suunnittelussa. Empiirisen tutkimushankkeen sivussa olen tarkastellut toimintatutki-

muksen metodologiaa filosofis-teoreettisesta näkökulmasta, mistä kertoo kuvion vasemmanpuoleinen sivuspiraali. Oikeanpuoleinen sivuspiraali harjoittelu-toiminnan kehittämistä kenttäkouluissa jäi varsin lyhytaikaiseksi.

Vaikka tähän tutkimukseen liittyy siis useanlaisia elementtejä, alkuperäisistä ideoista moni on kantanut tutkimuksen alusta loppuun. Keskeisin niistä on omaelämäkerrallisen reflektion käyttäminen ammatillisen identiteettityön välineenä. Tämä idea on kehittynyt läpi tutkimusprosessin aina lukuvuoden 1993 - 94 kokeiluista tämän käsikirjoituksen kirjoittamiseen saakka. Olen tiivistänyt tämän tutkimuksen etenemisen ja painopisteiden vähittäisen muuttumisen aikajanelle kuvioon 7.



KUVIO 7 Tutkimuksen teemojen ajoittuminen prosessin eri vaiheisiin.

## 4.2 Tutkimuksen eteneminen

### 4.2.1 Itsearviointia ja reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa

Aloitin toimintatutkimukseni tullessani sijaiseksi Jyväskylän normaalikouluun syksyllä 1993. Tilanne oli historiallinen kahdessakin mielessä: normaalikoulu oli päätetty kunnallistamisesityksen rauettua edellisenä keväänä säilyttää yliopiston yhteydessä, mutta samalla ne oli velvoitettu kehittämään voimakkaasti toimintaansa, erityisesti opetusharjoittelua. Toinen historiallinen muutos oli opetusharjoittelun numeroarvostelun poistuminen.

Tutkimushankkeeni lähti liikkeelle ajatuksesta, että opiskelijoille tulisi antaa ulkoisen arviointipalautteen lisäksi entistä enemmän mahdollisuuksia itsearviointiin. Tutkimustehtäväksi tematisoitui *itsearviointimenetelmien kehittäminen opetusharjoittelun ohjauksessa*. Eräänä toimintani perustana olivat aikaisemmat ristiriitaiset kokemukseni opetusharjoittelijana. Pidin harjoittelua normaalikoulussa keinotekoisena, eikä se vastannut nähdäkseni niitä tehtäviä, joihin opettaja työssään joutuu. Harjoittelussa huomio kohdistui liiaksi yksittäisen oppitunnin suunnitteluun ja opettajan antamaan palautteeseen. Tarkoitukseni oli lähestyä opettajan työtä kokonaisvaltaisemmin. Pyrin siihen, että opiskelija saisi mahdollisimman kokonaisvaltaisen kokemuksen opettajan työstä ja oppisi arvioimaan mahdollisimman paljon itse omaa toimintaansa.

Kehitin tietokantaohjelmasonvelluksen, jonka avulla pyrin helpottamaan harjoittelijan toiminnan arviointia. Tietokannassa muokattavien lomakkeiden avulla pyrimme vertaamaan keskenään opetusharjoittelijan, ohjaajan ja oppilaiden näkemyksiä. Vaikka keskeinen osa prosessissa olikin ohjelmavalikon luominen omien aikaisempien kokemusten ja ennakkokäsitysten perusteella, arviointilomakkeen käyttämisessä painottui edelleen opetuskäyttämisen arviointi. Toisin sanoen behavioristinen näkökulma tutkimukseen oli sedimentoitunut syvälle myös omaan ajattelu- ja toimintatapaani.

Kun huomasin oman toimintani olevan edelleen käyttäytymiskeskeistä, pyrin siirtämään painopistettä käyttäytymiseen kohdistuvasta arvioinnista ajatteluprosesseihin opetustilanteessa. Siksi myös luovuin tietokantaohjelman käyttämisestä keväällä 1994. Vähitellen tutkimus löysi viitekehýksensä yhä selkeämmin reflektiivisyyteen liittyvästä teoriasta, ja päämääräksi nousi keväällä 1994 opiskelijan reflektiivisen ajattelun kehittäminen. Sen myötä koko tutkimuksen ote muuttui tavalla, jota voi kutsua myös siirtymiseksi teknisestä käytännön intressiin. Keväällä 1994 tutkimustehtäväksi muotoutuikin tarkastella toimintatutkimuksen avulla *reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa*.

Keväällä 1994 aloin tutustua myös toimintatutkimuksen metodiikkaan ja sen filosofiseen taustaan. Tästä tuli myöhemmin yhä keskeisempi teema tutkimuksessani: samalla kun tein toimintatutkimusta, aloin tarkastella sitä yhä enemmän metateoreettisista näkökulmista (vrt. kuvio 7). Jo tässä vaiheessa olin kiinnostunut *omaelämäkerrallisista metodeista*. En ollut perehtynyt tuolloin teoriaan identiteetin narratiivisesta rakentumisesta, vaan kiinnostus elämäkertojen kirjoittamiseen syntyi spontaanisti. Opiskelijat kirjoittivat ensimmäiset omaelämäkertansa keväällä 1994, jolloin niitä käytettiin reflektiivisen dialogin käynnistäjinä opetusharjoittelussa. Elämäkerrallisen kirjoittamisen kokeileminen herätti kiinnostuksen narratiivisen identiteetin teoriaan, ja elämäkertojen käyttö saikin sen jälkeen uusia muotoja sekä kokemusten että kirjallisuuden kautta.

Kun siirryin syksyllä 1995 normaalikoulusta takaisin luokanopettajan virkaani Jyväskylän kaupungin kouluun, toimintatutkimuksessani avautui mah-

dollisuus tarkastella myös *opetusharjoittelua kenttäkoulussa* ja verrata sitä kokemukseeni normaalikoulussa. Tutkimukselle tarjoutui asetelma, josta käsin oli mahdollista tarkastella opetusharjoittelua institutionaalisenä kysymyksenä. Kenttäkoulussa opiskelijan harjoittelukokemus muistutti nähdäkseen kokonaisvaltaisemmin opettajan työtä kuin normaalikoulussa. Kun tutkimus alkoi näin ottaa kantaa vallitseviin opetusharjoittelukäytäntöihin ja -rakenteisiin, siihen alkoi tulla yhä enemmän piirteitä kriittisestä toimintatutkimuksesta. Tutkimusinterventio nosti esille normaalikoulusta piirteitä, jotka loivat siitä kuvan asian tuntijavallan vyöhykkeenä - instituutiona, joka pyrki turvaamaan olemassalonsa vaikuttamalla opettajankoulutuspoliittiseen päätöksentekoon.

Sovelsin pienimuotoisia kirjoitettuja omaelämäkertoja edelleen johdantona ohjaajan ja opiskelijan välisen reflektiivisen dialogin käynnistämiseksi. Olen raportoinut kokemuksiani tästä lähestymistavasta lukuvuosina 1993 - 94 ja 1994 - 95 lisensiaatintutkimuksessani (Heikkinen 1996b). Tähän kokeiluun liittyi myös toisessa kenttäkoulussa samaan aikaan toteutettu harjoittelu, jossa kehitettiin samantapaista menetelmää. Tämän kokeilun kokemuksia on raportoitu Virpi Tikanojan ja Kati Valtosen pro gradu-työnä (1996).

Lukuvuoden 1995 - 96 olin virkavapaana viimeistellen lisensiaatinopintojani sekä kirjoittamalla tutkimusraporttia kahden edellisen vuoden kokemuksesta. Tämän ohella jatkoin myös elämäkerrallisen lähestymistavan kehittelyä. Elämäkertametodin käyttäminen sai uusia virikkeitä, kun kesällä 1995 Stephen Kemmis piti OAK-tutkijakoululle viikon mittaisen seminaarin toimintatutkimuksen metodologiasta ja filosofiasta ja esitteli muistelutyömetodin (*eng. memory work, saks. Erinnerungsarbeit*). Keväällä 1996 sovelsinkin joitakin Kemmisin esittämiä ideoita *muistelutyöryhmässä*, johon kuului joukko vapaaehtoisia OKL:n opiskelijoita. Tämän ryhmän prosessi on raportoitu pro gradu-työnä, jonka tekivät Mikko Siitari ja Anna-Ilona Pietikäinen (1997b).

Lisensiaatintutkimuksessani keskeisenä teoreettisena viitekehystenä oli *dialogisuus opetusharjoittelun ohjauksessa*. Keskeisimmät teoreettiset kehittelyt tästä teemasta on koottu artikkeliin, joka on julkaistu kirjassa "Tutkiva opettaja 2" (Heikkinen 1996c). Lisensiaatintutkimukseni metateoreettisia perusteita on koottu puolestaan artikkeliin, joka on julkaistu kirjassa "Tutkiva opettaja - kokemuksesta pedagogiikaksi" (Heikkinen 1997b). Otin tutkimuksessani kantaa myös opetusharjoitteluun institutionaalisenä kysymyksenä ja päädyin normaalikoulujärjestelmästä kriittiseen arvioon, jonka esitin myös julkisuudessa. Arvostelin erityisesti normaalikoulujen kunnallistamista valmistellun työryhmän raporttia, jota en pitänyt tasapuolisena kunnallistamisen valmisteluna, vaan yksipuolisena normaalikoulujen tarpeellisuuden puolusteluna. Kritisoin toimikunnan kokoonpanoa esteellisyydestä ja sen mietintöä yksipuolisuudesta. Arvostelin myös normaalikouluja pyrkimyksestä monopolisoida opetusharjoittelu yksinoikeudekseen ja puolustin ajatusta, että opetusharjoittelua tulisi järjestää nykyistä enemmän muissa kuin normaalikouluissa. Tämä osuus tutkimuksestani sai eniten julkisuutta, kun kirjoitin siitä artikkelin Helsingin Sanomiin. Se sai aikaan pienimuotoisen julkisen keskustelun, jossa esitettiin argumentteja normaalikoulujärjestelmän puolesta ja sitä vastaan (Heikkinen 1996a; ks. liitteet 1 - 3).

#### 4.2.2 Elämäkerrallinen lähestymistapa kotiryhmissä

Lukuvuonna 1996 - 97 käynnistyi luokanopettajakoulutuksessa kokeilu, jota kutsuttiin *kotiryhmäopetuksiksi*. Siirryin tällöin tutkijaksi ja opettajaksi opettajakoulutuslaitokseen. Kotiryhmäopetuksessa minulle tarjoutui tilaisuus kehittää edelleen niitä omaelämäkerrallisia lähestymistapoja, joita olin luonnostellut ensin harjoittelunohjaajana ja sittemmin muistelutyöryhmän vetäjänä. Toisena vaihtoehtoisena tutkimussuuntana olisi ollut kehittää edelleen opetusharjoittelua kenttäkouluissa, mutta luovuin ajatuksesta jatkaa tutkimustani tässä suunnassa lähinnä siitä syystä, että roolini normaalikoulujen kriitikkona oli johtanut epäedulliseen asetelmaan tämän suunnan kehittelyn kannalta. Opettajankoulutuslaitoksen kannalta katsottiin tärkeämmäksi rakentaa yhteistyötä normaali-koulun kanssa kuin suuntautua harjoittelukentän laajentamiseen.

Omaelämäkerrallisten metodien edelleen kehittelylle tarjoutui luonteva paikka kahdesta kotiryhmäopetukseen liittyvistä kurssista. Ensimmäisen niistä oli opintovuoden ensimmäinen johdantokurssi nimeltä *Johdatus opettajan työhön ja ajatteluun*, ja toinen lukuvuoden viimeinen kurssi nimeltään *Minä opettajana*. Tutkimustehtävikseni määrittelin tutkia ja kehittää kotiryhmäopetusta toimintatutkimuksen metodisessa viitekehyksessä sekä dialogisuuden ja identiteettityön teoreettisessa viitekehyksessä. Samalla aloin tutustua kirjallisuuteen, jossa elämäkertametodia tarkasteltiin identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Keskeisimmiksi nousivat muun muassa Anthony Giddensin (1990; 1991), Zygmunt Baumanin (1991; 1993; 1994; 1996) ja Jerome Brunerin (1986; 1987; 1990) ideat identiteetin rakentumisesta. Koko toimintatutkimusprojektin teemaksi kehkeytyi tässä vaiheessa *identiteettityö opettajakoulutuksessa* (ks. kuvio 7). Tuo otsikko kattaa edelleen hyvin koko tutkimukseni empiirisen ekskursion, toimintatutkimuksen käytännössä.

Tämän vaiheen ideoita on raportoitu muun muassa Pekka Räihän kanssa kirjoittamassani artikkelissa (Heikkinen & Räihä 1997). Myös raportissa "Lähtisinkö opettajaksi" on julkaistu artikkeli, jossa tarkastelen kotiryhmäopettajana saamiani kokemuksia (Heikkinen 1997a). Lisäksi ensimmäisen vuoden opiskelijapalautteen perusteella olen kirjoittanut kokemuksistani artikkelin teokseen "Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä" (Heikkinen 1998c). Kokosin kokemukseni omaelämäkerrallisesta työskentelystä artikkeliin, joka julkaistiin teoksessa "Promoting teachers' personal and professional growth" (Heikkinen 1998a) - tämä artikkeli on ensimmäinen tähän julkaisuun valituista. Samassa teoksessa julkaistiin myös artikkeli, jossa tarkasteltiin toimintatutkimusta kommunikatiivisena toimintana (Anttonen, Heikkinen & Willman 1998).

Lukuvuonna 1997 - 98 jatkoin edelleen kotiryhmäopettajana. Sen ohessa aloin perehtyä enemmän myös toimintatutkimuksen metateoreettisiin kysymyksiin. Lisensiaatintyöni oli jo herättänyt minussa kiinnostuksen erityisesti toimintatutkimuksen ontologisiin ja tietoteoreettisiin perusteisiin, totuuden ja luotettavuuden kysymyksiin sekä kriittisen teorian näkökulmaan. Minulle tarjoutui näissä kysymyksissä mahdollisuus yhteistyöhön filosofi Rauno Huttusen kanssa. Yhdessä hänen ja Pentti Moilasen kanssa aloimme pitää toimintatutkimuksen metodikursseja jatko-opiskelijoille, mikä syvensi näkemystäni näistä asioista. Näiden kohtaamisten myötä alkoi kehkeytyä idea toimintatutkimuksen metodikirjasta, jonka puitteissa pääsin tekemään yhteistyötä myös filosofi Leena Kakkorin ja sosiologi Jyrki Jyrkämän kanssa.

Tutkimukseni kulkuun ovat siis vaikuttaneet paitsi tutkimukseen sinänsä liittyvät kokemukset, myös monet ihmiset, joiden kanssa olen päässyt yhteistyöhön. Kontaktit muihin tutkijoihin ovat avanneet uusia näköaloja ja saaneet

aikaan keskustelua, joiden välityksellä on tematisoitunut uudenlaisia tutkimustehtäviä. Juuri nämä keskustelut samoista kysymyksistä kiinnostuneiden tutkijoiden kanssa ovat olleet myös niitä William Whyten mainitsemia "uutta luovia yllätyksiä", jotka antavat toimintatutkimushankkeelle suuntaa.

Samalla kun pohdin toimintatutkimuksen teoreettisia perusteita, tein toimintatutkimusta edelleen myös käytännössä. Jatkoin kotiryhmäopettajana ja kirjoitin siihen liittyviä artikkeleja. Kirjoitin artikkelin Maija-Liisa Nikin kanssa (Heikkinen & Nikki 1999), jossa tarkastelimme kotiryhmäopetusta lukuvuoden 1997 - 98 opiskelijapalautteen valossa. Olin mukana myös opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimusprojektissa, jonka puitteissa julkaisin tutkimuksestani neljä artikkelia. (Heikkinen 1998b; Heikkinen 1999 abc).

Lukuvuoden 1998 - 99 aluksi järjestin yhdessä muiden kotiryhmäopettajien kanssa kotiryhmäopetuksen narratiivis-elämäkerralliseen lähestymistapaan liittyvän valtakunnallisen seminaarin, jossa pohdittiin ja kehiteltiin kotiryhmäopetuksen perusideoita. Tähän "Kerro itsesi"-seminaariin osallistui noin 80 opettajankouluttajaa ja tutkijaa eri puolilta maata. Tässä seminaarissa esillä olleita ideoita identiteetin rakentumisesta olen tarkastellut omaelämäkerrallisessa artikkelissa "Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet" (Heikkinen 1999d).

Kyseisenä lukuvuonna kotiryhmäopetukselle myönnettiin ensimmäisen kerran myös Jyväskylän yliopiston opetuksen kehittämismäärärahaa. Sen turvin toteutettiin myös *kotiryhmäleiri*, jonka puitteissa integroitiin kotiryhmäopetuksen identiteettityötä puheviestinnän ja kuvaamataidon opintoihin. Tämä leiri, sen suunnittelu ja toteutus yhdessä muiden kotiryhmäopettajien ja muiden aineiden opettajien kanssa oli suurimittaisin yhteinen ponnistus, jossa oli mukana suuri joukko opettajia. Tämä vaihe toimintatutkimuksesta oli erityisen kollegiaalinen prosessi, jossa opetussuunnitelmaa rakennettiin innovatiivisesti yhdessä ainerajoja ylittäen.

Elämäkerrallinen ote sai muodon, jossa erilaisia elämäkerrallisia tehtäviä koottiin portfolioon, niin sanottuun ammatilliseen minäkansioon. Opetuksen kehittämismäärärahan turvin ryhmä kotiryhmäopettajia ja -opiskelijoita osallistui Peda-forumin järjestämille opetuksen kehittämisen talvipäiville marraskuussa 1998 ja piti siellä workshopin portfolioiden avulla tehtävästä identiteettityöstä. Syksyllä 1999 opiskelijoiden panos elämäkertametodien ja kotiryhmäopetuksen kehittämisessä ja julkistamisessa kasvoi entisestään. Opiskelijaryhmä piti esitelmän elämäkertaportfoliosta ECER99 -kongressissa Lahdessa. Esillä oli myös posterit, jossa kuvattiin portfolioa ja sen tekemistä. Ryhmä osallistui myös itsenäisesti Joensuussa pidettyyn kongressiin "Julis 99", jossa he esittivät posterin ja esitelmän. Viisi ryhmän jäsenistä jatkoi opinnäytetöitään edelleen saman aihepiirin parissa, ja he tekivät aiheeseen liittyviä englanninkielisiä pro-seminaritöitään lukuvuonna 1999 - 2000.

Tapahtumat toimivat edelleen "uutta luovina yllätyksinä" toimintatutkimuksessa: siirryin joulukuussa 1999 suunnittelijaksi avoimeen yliopistoon. Tehtäväni oli suunnitella yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen kanssa kasvatustieteen pedagogisten perusopintojen toteutus avoimessa yliopistossa. Aikaisemmin opettajankoulutuslaitoksessa koeteltuja metodeja sovellettiin nyt avoimen yliopiston opetukseen. Lopputuloksena oli uusi opiskelutapa, jossa yhdistyivät etäopetuksen ja monimuoto-opetuksen kokemukset sekä kotiryhmäopetuksen kehittämisessä kehkeytynyt kokemus.

Maaliskuussa 2000 Jyväskylän yliopisto palkitsi luokanopettajakoulutuksen kotiryhmäopettajat myöntämällä opettajaryhmälle opetuksen laatupalkinnon. Palkinnon perusteluissa todettiin:



(...) kehittämishankkeen vahvuutena on ollut järjestelmällinen opiskelijapalautte sekä kokemusten raportointi. (...) Opetuksen suunnittelussa on käytetty hyväksi tietoa dialogiopetuksesta, kokemuksellisesta oppimisesta sekä narratiivisen identiteetin filosofiasta. Tähän taustafilosofiaan on yhdistynyt laaja asiantuntemus draamapedagogiikasta, kuvataiteesta sekä organisaatioiden kehittämisestä toimintatutkimuksen avulla. (...) kehittämisessä on pystytty ylittämään opettajien ja opiskelijoiden, opettavien aineiden, laitosten ja instituutioiden välisiä rajoja. Opiskelijat ovat voineet kasvaa hankkeen myötä tutkijoina, ja he ovat esitelleet kokemuksiaan ja tutkimustuloksiaan kotimaisissa ja kansainvälisissä kongresseissa.

Syyskuussa 2000 opiskelijaryhmä piti esitelmän elämäkerrallisesta portfoliosta ECER2000 -kongressissa Edinburghissa. Matka rahoitettiin suurimmaksi osaksi siten, että osa opetuksen laatupalkinnon saaneista opettajista lahjoitti palkintorahansa opiskelijaryhmälle. Esitelmän empiirinen aineisto perustui opiskelijoiden proseminaaritöinä tekemiin kysely- ja haastattelututkimuksiin, jossa koottiin kokemuksia elämäkertaportfolioprosessista. Esityksen valmistelussa oli mukana kahdeksan opiskelijaa, joista neljä oli edustamassa ryhmää Edinburghin kongressissa. Esitelmä on sittemmin myös julkaistu artikkelina (Heikkinen, Carlqvist, Hinkkanen, Jääskeläinen, Munter, Pyrhönen, Säde, Vaahto & Valtonen 2000).

### 4.3 Tutkimuksen aineisto ja sen käsittely

Edellä olen pyrkinyt hahmottelemaan, kuinka tämä toimintatutkimus on projektiivisesti edennyt "uutta luovien yllätysten" kautta erilaisiin opettajankoulutuksen maastoihin ja kuinka sitä on raportoitu vaiheittain. Tässä tapauksessa voitaisiin puhua myös sarjasta toimintatutkimuksia, jotka liittyvät toisiinsa ketjuna: edellinen toiminta/tutkimushanke on antanut aina alkusysäyksen seuraavalle hankkeelle.

Tutkimusaineistoa on koottu matkan varrella monin tavoin. Yksi tärkeimmistä dokumentointitavoistani on tutkimuspäiväkirja, johon olen kirjoittanut tapahtumia ja niiden nostattamia ajatuksia. Olen pitänyt päiväkirjaa sekä kirjoittamalla tietokoneella tiedostomuotoon että käsin muistikirjaani. Päiväkirjaa olen kirjoittanut varsin vaihtelevasti. Empiirisen toimintatutkimuksen kuluessa kirjoitin päiväkirjaa loma-aikoja lukuun ottamatta keskimäärin noin kerran viikossa, mutta joissakin tutkimukseni intensiivisimmissä vaiheissa päivittäin. Olen myös tallentanut kaikki tutkimukseeni liittyvät sähköpostiviestit, sekä itse kirjoittamani että muiden lähettämät, ja lajitellut ne kansioihin. Lisäksi käytettävissäni on ollut opiskelijapalautte vuosilta 1996 - 99 sekä opiskelijoiden tekemiä proseminaaritöitä ja ECER2000 -kongressin esitelmää varten kerätty materiaali vuosilta 1999 - 2000. Lisäksi olen dokumentoinut tapahtumia valokuvaamalla. Tärkeimpänä aineiston koonti- ja jäsenystapoina ovat kuitenkin koko ajan olleet henkilökohtainen päiväkirja ja kalenteri.

Materiaalina ovat myös opiskelijoiden opintotehtävät ja omaelämäkerrat. Niitä en ole julkistanut ilman erikseen kysyttyä lupaa asianomaiselta. Sama pätee myös kaikkeen muuhun materiaaliin, joita opiskelijat ovat portfolioihinsa valinneet: olen käyttänyt aineistoa artikkeleissa, esitelmissä, www-sivulla tai tämän väitöskirjayhteenvedon materiaalina vain asianomaisen suostumuksella.

Tutkimusaineistoa voisi luonnehtia jäävuorimetaphoran avulla: seitsemän vuoden aikana kirjoitetut raportit ja artikkelit edustavat sitä jäävuoren osaa,

joka jää näkyviin pinnan yläpuolelle. Tämä väitöskirjakokonaisuus, jossa kootaan ja esitellään tutkimusprojektin keskeisimpiä teemoja, on puolestaan tuon jäävuoren huippu. Toinen vaihtoehto kuvata aineiston käsittelyä tässä tutkimuksessa olisi verrata aineiston käsittelyä jatkuvaan seulontaan tai kullanhuuhdontaan. Suuresta määrästä aineistoa jää pohjalle jotain karkeampaa, jota seulotaan vielä uudelleen, kunnes jäljelle jää painavin materiaali. Tämä tutkimuksen yhteenvedo-osa on tätä metaforaa käyttäkseni seulonnan viimeisin vaihe. Kolmas vaihtoehtoinen metafora olisi kuvata tätä raporttia joukoksi tienviittoja, jotka ovat reitittäneet tämän toimintatutkimuksen kulun syksystä 1993 vuoteen 2000 saakka.

Kaikki metaforat ovat tietenkin puutteellisia omalla tavallaan. Metafora jäävuoresta antaa ymmärtää, että piilossa on jotain tärkeää, joka ei tässä tule esille. Metafora kullanhuuhdonastakin on puutteellinen, koska siitä tulee vaikutelma, että toimintatutkimuksen tulos olisi loppuprodukti - kuten jokin lopullisesti kiteytynyt toimintamalli tai tutkimusraportti. Samoin metafora sarjasta tienviittoja luo tutkimuksesta yksinkertaistetun mielikuvan, jossa tutkija on edennyt risteyksestä toiseen. Todellisuus on kuitenkin huomattavasti sumeampi. Metaforat johtavat harhaan myös siitä syystä, että niiden avulla syntyy vaikutelma todellisuuden jäljentämisestä, *mimesiksestä*. Jos tutkimusraportti ymmärretään narratiivisuuden viitekehityksessä, se pitäisi nähdäkseni ymmärtää pikemminkin *poiesiksena* - uuden luomisena. Toimintatutkimuksen näkökulmasta tutkimus olisi taas parhaiten mielletävissä *praksiksena*, toimintana, joka on arvo ja päämäärä itsessään. Tällöin siitä kirjoitetut raportit olisivat toissijaisia sen rinnalla, kuinka tarkoituksenmukaista itse työ on. Katson kuitenkin, että sekä *poiesiksen* että *praksiksen* näkökulmat ovat tärkeitä toimintatutkimuksessa: merkittävää on sekä uuden tiedon että entistä parempien käytäntöjen luominen. Kun tutkimuksen raportointi on oleellinen osa myös toimintatutkimuksessa, *poiesiksen* ja *praksiksen* yhteys toteutuu myös tässä.

#### 4.4 Tiedon intressit tämän tutkimuksen taustalla

Tämän toimintatutkimuksen etenemistä voidaan tarkastella myös tiedon yhteiskunnallisten intressien näkökulmasta (Habermas 1971; Carr & Kemmis 1986; ks. myös Huttunen & Heikkinen 1999, 160 - 171; Kuula 2000, 61 - 67).<sup>12</sup> Habermasin teoria tieteellisen tiedon intresseistä lähti liikkeelle kritiikistä, jonka hän kohdisti käsitykseen positivistisesta tieteestä arvovapaana tutkimuksena. Habermasin mukaan ei ole olemassa disintressoitunutta eli intressistä vapaata tietoa, vaan kaikki tutkimus tähtää tavalla tai toisella johonkin yhteiskunnallisesti määrittyneeseen tehtävään. Hän katsoi, että tutkimuksella on aina jokin intressi, jokin usein tiedostamaton ja julkilausumaton yhteiskunnallinen funktio.

Wilfred Carr ja Stephen Kemmis lanseerasivat yhdessä Shirley Grundyn kanssa tiedonintressiteorian toimintatutkimukseen. Carrin ja Kemmisin mukaan positivistinen tutkimus on ideologiaa, jossa järki on korvattu tekniikalla ja

<sup>12</sup> Tiedonintressitarkastelu liittyy luvussa 1.2 esitettyyn tutkimuksen lähtökohtien reflektointiin. Kuten luvussa 1.2.1 perustelen, metateoreettiset tarkastelut on syytä kiinnittää tutkimuskäytänteisiin mahdollisimman kiinteästi. Siksi erittelen tiedonintressiteorian suhdetta tähän tutkimukseen vasta empiirisen ekskursion jälkeen - muuten lukijan on mahdotonta kiinnittää tarkastelua kontekstiin.

kriittinen ajattelu tieteellisten sääntöjen noudattamisella. Tieteestä oli heidän mukaansa tullut vallankäytön väline, joka tyytyi pohtimaan teknisiä kysymyksiä kyseenalaistamatta päämääriä (Carr & Kemmis 1986, 132). He hakivat toimintatutkimukselle perustaa kriittisestä teoriasta, erityisesti Habermasin uusimmista kriittisen teorian rekonstruktioista, joista keskeisimmäksi nousi tiedonintressiteoria.

Habermas erottelee tutkimukselle teknisen, praktisen ja emansipatorisen intressin. Teknisen intressin tarkoituksena on tukea ihmislajin pyrkimystä uusintaa itsensä tuottamalla välineellisen toiminnan avulla luonnosta kaikkea sitä, mitä ihminen tarvitsee materiaalsen olemassaolonsa turvaamiseksi. Ihmissyhteisölle ei kuitenkaan riitä vain materiaalsen olemassaolonsa uusintaminen, vaan sen tulee uusintaa itsensä myös symbolisesti. Praktiseen intressiin sitoutunut tutkimus luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, jonka avulla yksilö sosiaalistuu yhteiskuntaan ja kulttuuriperintö siirtyy sukupolvelta toiselle. Hän ymmärtää oman taustansa historiallisen määräytyneisyyden ja voi näin jatkaa kollektiivista yhteisöelämää muiden ihmisten kanssa. Sellainen tutkimus, joka tuottaa symbolisen uusintamisen ja sosialisoinnin kannalta tärkeää tietoa, tähtää praktiseen intressiin. Emansipatorisen intressin päämääränä on toteuttaa ihmisen itsereflektiota, jonka avulla hän voi vapautua kaikenlaisista hänen vapauttaaan rajoittavista ulkoisista tai sisäisistä pakoista. Näillä pakoilla ei tarkoiteta vain suoranaista vallankäyttöä, vaan myös manipulaatiota, indokrinaatiota ja kiinnittymistä ideologioihin. Ortrun Zuber-Skerritt (1992 ja 1996) on kiteyttänyt Carrin ja Kemmisin lanseeraaman jaottelun tiedon yhteiskunnallisista intresseistä toimintatutkimuksessa taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Tiedon intressit toimintatutkimuksessa. (Zuber-Skerrittin 1992, 12 ja 1996, 4 mukaan; taulukkoa muokattu, vrt. myös Kemmis & McTaggart 1988.)

| Orientaatio                                  | Päämäärä   | Tutkijan rooli  |
|--|--|---|
| 1. Tekninen                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvatuksen tehokkuus ja vaikuttavuus.</li> <li>• Opettajan ammatillinen kehittyminen em. näkökulmasta.</li> </ul>  | Ulkopuolinen asiantuntija   |
| 2. Praktinen (hermeneuttinen)                | (Kuten 1 edellä +) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kasvattajien parempi itseymmärrys.</li> <li>• Uudenlaisen tietoisuuden kehittyminen.</li> </ul>  | Rohkaisee osallistujia osallistumaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa |
| 3. Kriittinen (emansipatorinen, valtauttava) | (Kuten 2 edellä +) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vapautuminen perinteisiin kietytyneistä pakottavista ja itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista - ideologioista.</li> <li>• Byrokratian kritiikki.</li> <li>• Pyrkimys muuttaa organisaatiota.</li> </ul> | Muutosagentti, yhteistoiminnan koordinoija ja osallistuja               |

Edellistä jaottelua voi varauksin soveltaa tämän tutkimuksen painopisteiden muutosten määrittelyssä. Tutkimuksessani on havaittavissa siirtymä teknis-rationaalisesta ajattelutavasta kohti valtauttavaa ja osallistavaa lähestymistapaa. En silti pidä emansipatorista toimintatutkimusta arvona sinänsä, vaan katson, että kaikilla toimintatutkimuksen tavoilla on oma arvonsa ja merkityksensä.

Tämä tutkimus alkoi varsin välineellisestä orientaatiosta, mutta kyseessä ei kuitenkaan ollut yksinomaan tekninen, koulutuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulma. Mukana oli myös pyrkimys opetusharjoittelijoiden kriittisen ajattelun kehittämiseen. Tavoitteena oli, että he ymmärtäisivät paremmin oman identiteettinsä historiallisen määräytyneisyyden ja ymmärtäisivät opettajuutensa tässä valossa. Siksi tämä toimintatutkimuksen vaihe on sijoitettu kuviossa 8 teknisen ja praktisen toimintatutkimuksen rajamaille, vaikka myös kriittisen ajattelun elementtejä siinä oli idullaan.

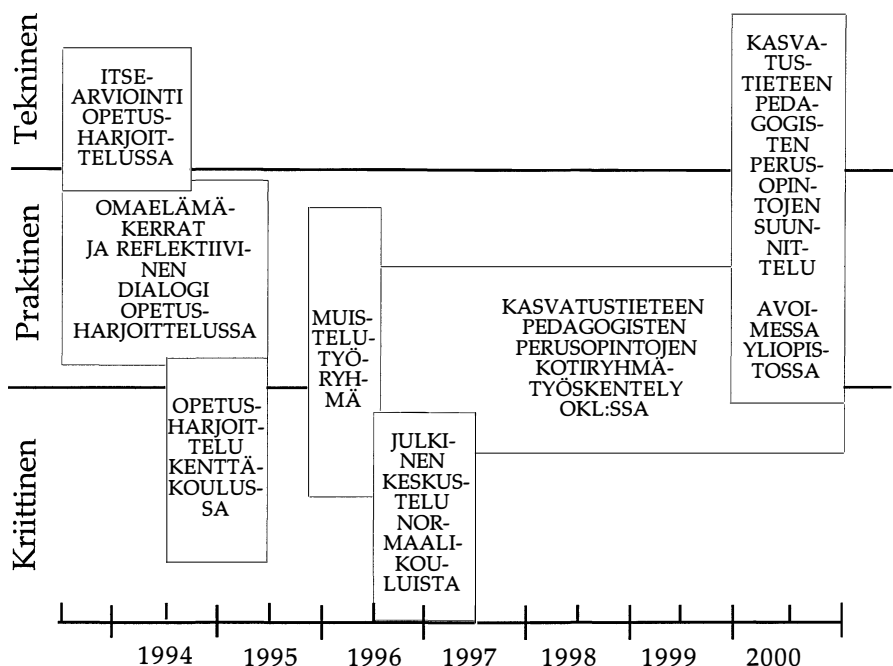
Kun opetuksen itsearviointissa luovuttiin tietokonepohjaisesta arviointitavasta, näkökulma siirtyi omaelämäkerrallisiin metodeihin. Tällöin nähdäkseni tutkimuksen orientaatio siirtyi entistä selkeämmin kohti hermeneuttista otetta. Tällöin kohdistettiin huomio oman toiminnan kokonaisvaltaiseen reflektointiin ja entistä parempaan itseymmärrykseen. Vähitellen tutkimus sai piirteitä, jotka ovat tyypillisiä kriittiselle toimintatutkimukselle, kun se siirtyi ottamaan entistä avoimemmin kantaa myös toiminnan rakenteellisiin ehtoihin. Tutkimuksen loppuvaihe toteutettiin kenttäkoulussa, mikä tarjosi mahdollisuuden verrata kenttäkoulun ja normaalikoulun olosuhteita opetusharjoittelun järjestämiseksi. Lisensiaatintutkimukseni loppuvaiheet edustivat tyypillisesti kriittistä, emansipatorista toimintatutkimusta: tutkimus kulminoitui hallintovallan kritiikiksi ja pyrkimykseksi muuttaa organisaatiota toisenlaiseksi (Heikkinen 1996b).

Muistelutyöryhmässä keväällä 1996 painopiste siirtyi praktiseen orientaatioon. Tuolloin kohdistettiin huomiota erityisesti pienryhmän käyttöön opiskelijoiden reflektion edistäjänä sekä omaelämäkerrallisiin metodeihin. Lähestymistapa oli kriittistä siinä merkityksessä, että keskeistä oli myös emansipaatio, vierasmääräytyneisyydestä vapautumisen prosessi muistelutyön avulla. Ryhmässä esitettiin myös organisaation kehittämiseen tähtäviä ajatuksia, joiden mukaan opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota ryhmän käyttämiseen reflektion ja ammatillisen kasvun välineenä. Tämä vaikutti osaltaan siihen, millä tavoin kasvatustiedettä alettiin opettaa kotiryhmäperiaatteella.

Lisensiaatintutkimukseni johti syksyllä 1996 pienimuotoiseen kansalliseen koulutuspoliittiseen kansalaiskeskusteluun, jossa tarkasteltiin kriittisesti normaalikouluja opetusharjoitteluympäristönä. Julkinen koulutuspoliittinen keskustelu oli nähdäkseni koko tämän tutkimuksen kriittisin vaihe, jossa kaikki emansipatorisen toimintatutkimuksen piirteet tulivat esille. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa kohdistin huomion elämäkerrallisen ja dialogisen identiteettityön kehittelyyn opettajankoulutuksessa. Tuolloin toimintakenttänäni oli opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmä, jonka kasvatustieteen opetuksesta huolehdin ensimmäisen vuoden ajan. Suurena apuna tässä vaiheessa olivat kokemukseni muistelutyöryhmän työskentelystä. Tämä vaihe on sijoitettu kuviossa 8 praktisen ja kriittisen tutkimuksen raja-alueelle. Tarkoituksena oli myös organisoida toimintaa toisin, ja osittain muutosta tapahtuikin. Tämä tutkimuksen vaihe ei kuitenkaan ollut valtajärjestelmien kritiikkiä samassa merkityksessä kuin aikaisempi tutkimus oli ollut.

Viimeisin vaihe, opintojen suunnittelu avoimessa yliopistossa, edellytti toisaalta varsin teknistä ja välineellistä orientaatiota opintojen tehokkaaksi järjestämiseksi, mutta samalla tämä vaihe tarjosi mahdollisuuden myös uusien, in-

novatiivisten opiskelutapojen kehittelyyn yhteistyössä avoimen yliopiston kokeneen opetushenkilökunnan kanssa. Siksi näen tämän vaiheen painottuvan erityisesti tekniseen ja praktiseen intressiin.



KUVIO 8 Tämän tutkimuksen intressi.<sup>13</sup>

#### 4.5 Raportointi: tienviittoja ja matkakertomuksia

Tämän toimintatutkimuksen varhaisimmat vaiheet on raportoitu opinnäytetöinä ja myöhemmissä vaiheissa lähinnä artikkeleina eri julkaisuissa. Laajin opinnäytetyö, jossa on raportoitu tämän toimintatutkimuksen varhaisvaiheita, on oma lisensiaatintutkimukseni. Tutkimuksen raportointiin on liittynyt myös kolme opiskelijoiden tekemää pro gradu -opinnäytettä. Kaikki tähän tutkimukseen liittyvät opinnäytetyöt on mainittu liitteessä 5.

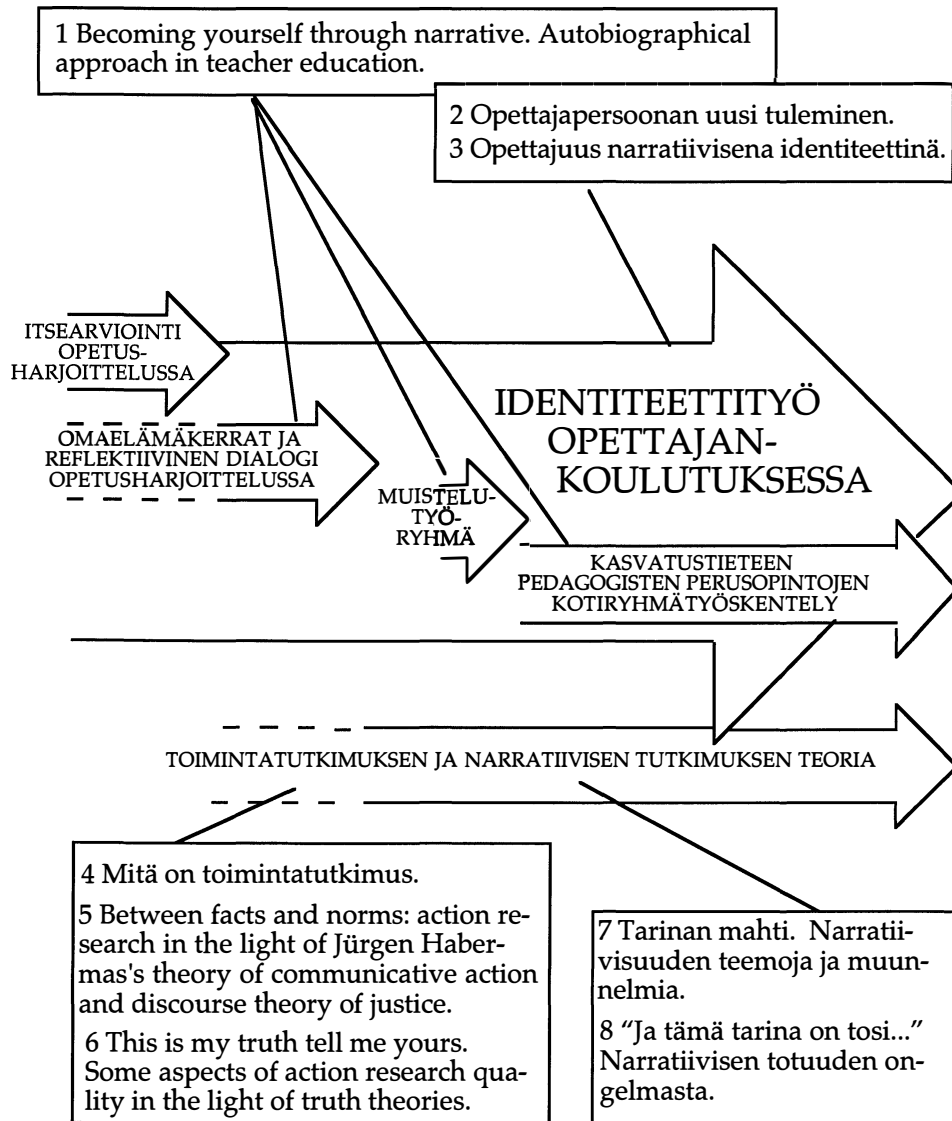
Opiskelijoiden tekemien opinnäytetöiden niveltämistä tähän tutkimushankkeeseen voi perustella menetelmällisillä syillä: ne auttavat löytämään näkökulmia, jotka avautuvat opiskelijan elämämaailmasta käsin. Samasta syystä pidän hyvänä ratkaisuna myös sitä, että monet tähän tutkimukseen liittyvät ar-

<sup>13</sup> Kuviota 8 tarkasteltaessa on muistettava, että Habermas ei viittaa tiedon intresseillä tutkijan henkilökohtaisiin motiiveihin tiedon hankkimiseksi, vaan tiedonprosessin yhteiskunnalliseen funktioon. Siksi tätä kuviota voi pitää lähinnä henkilökohtaisena itsereflektiivisenä narratiivina, jonka avulla tutkimuksen orientaatiota voi luonnostella. Hahmotelma ei ole kategorinen, vaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa on elementtejä kaikista intresseistä.

tikkelit ja esitelmät ovat useiden tekijöiden yhteisesityksiä. Tällöin asiaan löytyy luonnostaan useita näkökulmia, jotka täydentävät toisiaan. Opiskelijoiden opin-  
näytteiden liittäminen hankkeeseen on osa toimintatutkimuksen periaatteita: toimintatutkimukselle on tyypillistä, että se sisältää kasvatuksellisen ja sivistä-  
vän (*educative*) aspektin. Toimintatutkimuksessa tiedonprosessi ei ole näin ollen yhden tutkijan - tässä tapauksessa minun - yksinoikeus, vaan periaatteessa jokainen osallistuja voi olla tutkijana. Toimintatutkimuksen kriittisen teorian siipi pitää ihanteena, että tutkijoita ovat toimijat itse. Olen pyrkinyt toimimaan itse tämän ihanteen suuntaisesti, ja koska toimijoita tässä on lukuisia, on luontevaa, että tutkijoita on monta. He ovat julkaisseet omat tutkimuksensa omilla nimillään, ja kantavat vastuun tulkinnoistaan. Opiskelijoilla on ollut menetelmällinen ja sisällöllinen vapaus tehdä tutkimusta ja päättää itsenäisesti kohteensa rajauksesta ja muista ratkaisuistaan. He ovatkin tehneet rohkeita ja itsenäisiä valintoja sekä tutkimustensa metodiikan että johtopäätösten osalta. Nähdäkseni tutkielmat tarjoavat suhteellisen itsenäisen ja riippumattoman triangulaationäkökulman tähän toimintatutkimukseen.

Jean McNiff, Pamela Lomax ja Jack Whitehead ehdottavat lukuisia eri vaihtoehtoja toimintatutkimuksen raportointiin: raportti voi olla myös esitelmä, posterit tai vaikkapa tutustumiskäynnin järjestäminen tai muu vastaava (McNiff, Lomax & Whitehead 1996, 123 - 146). Siksi tämänkin toimintatutkimuksen kokonaisuutta arvioitaessa on huomioitava myös muut kuin kirjalliseen muotoon puetut esitykset. Tätä tutkimusta on esitelty erilaisilla foorumeilla esimerkiksi postereiden, workshopien, opiskelijoiden tekemien portfolioiden ja esitelmien muodossa. Nähdäkseni onnistuneimpia tämän tutkimuksen julkistamisen tapoja ovatkin olleet juuri opiskelijoiden esiintymiset erilaisissa seminaareissa ja kongresseissa. Akateeminen perinne kohdistaa huomionsa kuitenkin lähinnä teksteihin, erityisesti niihin, jotka on julkaistu tieteellisissä julkaisuissa ja kirjoitettu akateemista tapaa noudattaen. Siksi en ole halunnut korvata akateemista kirjoittamista kokonaan toisenlaisilla esitystavoilla, vaan julkaisussa on akateemisilla foorumeilla julkaistuja tekstejä. Julkaisuun valitut artikkelit on mainittu kuviossa 9.

Tätä julkaisua voi pitää eräänlaisena tutkijan portfoliona, johon olen koonnut näytteitä kaikilta niiltä tutkimuksen aloilta, joiden parissa olen työskennellyt tähänastisen tutkijanurani aikana. Kuten kaikki ihmisten itseilmaisun tavat ja heidän kertomansa kertomukset itsestään ja elämästään, tieteelliset julkaisut voidaan ymmärtää tutkijan narratiiviseksi identiteettityöksi. Niin tämäkin. Tutkimukseni on yksi minän ja maailman suhdetta jäsentävä tarina monien muiden kertomusten joukossa, joiden kautta ymmärrän itseni yksilönä, "tulen siksi mitä olen" vuorovaikutuksessa tämän tekstin lukijoiden kanssa. Tällä narratiivisella identiteetilläni - tutkijan portfoliolla - on erityisen merkityksellinen sosiaalinen tehtävä sikäli, että tämän tarkoitus on identifioida ja initioida minut akateemisen yhteisön täysi-ikäiseksi jäseneksi. Sama identiteetin rakentumisen ekspressiivinen, narratiivinen ja sosiaalinen prosessi, jota olen tarkastellut artikkelieissani teoreettisena ilmiönä, toteutuu siis myös tässä käsillä olevassa työssä omalla erityisellä tavallaan.



KUVIO 9 Julkaisun tieteellisten artikkelien sijoittuminen tutkimusprosessiin.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttonen, S., Heikkinen, H. & Willman, A. 1998. Action research and the theory of communicative action. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.). 1998. Promoting teachers' personal and professional growth. University of Oulu. Acta Universitas Ouluensis E 32, 23 - 34.
- Bahtin, M. 1981. The dialogic imagination. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, Tekstin syntymä. Toim. L. Rojola, suom. L. Rojola ja P. Thorel Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1991. Modernity and ambivalence. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 1993. Postmodern ethics. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. 1994. Pyhiinvaeltajasta turistiksi. Suom. M. Pellinen ja toim. H. Hellman. Helsingin Sanomat 5.11.1994.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Toim. P. Ahponen & T. Cantell, suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Action Research 37 (1), 53 - 70.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. Social Research 54 (1), 11 - 32.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Porvoo: WSOY.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, knowledge and action research. London: Falmer.
- Ceglowski, D. 1997. That's a good story, but is that really research? Qualitative Inquiry 3 (2), 188 - 201.
- Clandinin, D. & Connelly, F. 1990. Story of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2 - 14.
- Clarke, J., Dudley, P., Edwards, A., Rowland, S., Ryan, C. & Winter, R. 1993. Ways of presenting and critiquing action research reports. Educational Action Research 1 (3), 74 - 78.
- Cole, A. & Knowles, G. 1995. Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry. New York. Macmillan.
- Cole, A. & Knowles, G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher education. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64, 28 - 34.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 1 - 17.
- Eisner, E. 1993. Forms of understanding and the future of educational research. Educational research 22 (7), 5 - 11.
- Eisner, E. & Peshkin, A. 1990. Closing comments on a continuing debate. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.) Qualitative inquiry in education. The continuing debate. New York: Teachers College Press, 365 - 368.
- Evans, M. 1998. Using 'fictional' story in teacher research. Educational Action Research 6 (3), 493 - 505.



- Foucault, M. 1980. Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972 - 1977 by Michel Foucault. Toim. C. Gordon. Brighton: Harvester Press.
- Gibson, R. 1985. Critical times for action research. *Cambridge Journal of Education* 15 (1), 59 - 64.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Padstow: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105 - 117.
- Gudmundsdottir, S. 1995. The narrative nature of pedagogical content knowledge. Teoksessa: H. McEwan & K. Egan, K. (toim.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, 24 - 38.
- Habermas, J. 1971. Knowledge and human interests. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1984a. Was Heisst Universalpragmatik. Teoksessa J. Habermas: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 353 - 440.
- Habermas, J. 1984b. Aspekte der Handlungsrationalität. Teoksessa J. Habermas: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 441 - 472.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hanrahan, M. 1998. Academic growth through action research. A doctoral student's narrative. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 302 - 327.
- Heikkinen, H. 1996a. Normaalikoulujen etsikkoaika ohi. *Helsingin Sanomat*, vieraskynäartikkeli 12.10.1996
- Heikkinen, H. 1996b. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. 1996c. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 167 - 176.
- Heikkinen, H. 1997a. "Kun kaikki tuntuu kaatuvan..." Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 64, 115 - 134.
- Heikkinen, H. 1997b. Objektivisuuskohtausten kautta relativismin suohon? Paradigmasiirtymän pohdiskelua Guban ja Lincolnin jalanjäljissä. Julkaisussa P. Nuutinen (toim.) *Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64.
- Heikkinen, H. 1998a. Becoming yourself through narrative. Autobiographical approach in teacher education. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.). 1998. *Promoting teachers' personal and professional growth*. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis E* 32, 111 - 131.
- Heikkinen, H. 1998b. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY, 93 - 109.

- Heikkinen, H. 1998c. Opettajaksi dialogissa. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumppula. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Peda-forum, 47 - 66.
- Heikkinen, H. 1999a. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampere University Press, 192 - 216.
- Heikkinen, H. 1999b. Opettajankoulutus - modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampere University Press, 41 - 62.
- Heikkinen, H. 1999c. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampere University Press, 180 - 191.
- Heikkinen, H. 1999d. Tulla opettajaksi - tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47 - 63.
- Heikkinen, H. 1999e. Tämä on totuuteni - kerro omasi. Ajatuksia portfolioiden totuudellisuudesta. Teoksessa T. Tenhula (toim.) Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 2, 103 - 122.
- Heikkinen, H., Carlqvist, L., Hinkkanen, H.-M., Jääskeläinen, H., Munter, A., Pyrhönen, A., Säde, A.-L., Vaahto, T. & Valtonen, K. 2000. "Looking at myself from the outside". Promoting reflection through autobiographical work in teacher education. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Learning and Instruction in Multiple Contexts and Settings II. Proceedings of the Third Joensuu Symposium on Learning and Instruction. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. (Painossa)
- Heikkinen, H. & Nikki, M.-L. 1999. Opettajaksi kotiryhmässä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 47 - 63.
- Heikkinen, H. & Räihä, P. 1997. Kotiryhmästä voimaa opettajaksi kasvamisessa. Opettaja 10, 30 - 31.
- Holma, J. 1999a. Postmoderni, narratiivisuus ja psykoosi. Psykologia 34 (5-6), 322 - 328.
- Holma, J. 1999b. The search for a narrative - Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 150.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 2000. The self we live by. Narrative identity in a post-modern world. Oxford: Oxford University Press.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 155 - 186.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111 - 136.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 696.

- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. 2000. Exploring the relevance of critical theory for action research. Käsikirjoitus teokseen P. Reason & H. Bradbury (toim.) The international handbook of action research. London: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21 - 36.
- Kuh, G. 1993. In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal* 30 (2), 227 - 304.
- Kuh, G. 1995. The other curriculum. *Journal of Higher Education* 66 (2), 123 - 153.
- Kuhn, T. 1970. The structure of scientific revolutions. 2. painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuula, A. 1994. Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen (toim.) Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja T 14.
- Kuula, A. 2000. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 575 - 586.
- Lindqvist, M. 1985. Ammattina auttaminen. Keuruu: Otava.
- Luostarinen & Väliaverronen. 1991. Tekstinsyöjät. Tampere: Vastapaino.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London: Routledge.
- McTaggart, R. 1996. Issues for participatory action researchers. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) 1996. New directions in action research. London: Falmer, 243 - 255.
- Mezirow et al. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Nidotun laitoksen 1. painos. Keuruu: Otava.
- Pietilä, V. 1983. Miten tiede kehittyy? Tiedusteluretkiä tieteenteorian kentälle. Tampere: Vastapaino.
- Pirsig, R. 1986. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Suom. L. Tamminen. Porvoo: WSOY.
- Pirsig, R. 1992. Lila. Tutkimusmatka moraalin maailmaan. Suom. Leena Tamminen. Porvoo: WSOY.
- Richardson, L. 1994. Writing. A method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 516 - 529.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press.
- Rinehart, R. 1998. Fictional methods in ethnography: believability, specks of glass, and Checkhov. *Qualitative Inquiry* 4 (2), 200 - 225.

- Rojola, L. 1995. Teksti nimeltä R. B. Roland Barthes ja minä. Teoksessa P. Lyytikäinen (toim.) *Subjekti. Minä. Itse. Kirjoituksia kielestä, kirjallisuudesta, filosofiasta*. Pieksämäki: SKS, 80 - 105.
- Salomaa, J. 1947. Kasvattajan olemuksesta. *Kasvatus ja koulu*, 33, 3 - 18.
- Schrantz, M. 1996. Collaborative, self-critical and reciprocal inquiry through memory work. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *New directions in action research*. London: Falmer, 66 - 82.
- Siitari, M. & Pietikäinen, A. 1997. Vertaisryhmä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä opettajankoulutuksessa. *Julkaisematon pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos*.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. *Oulun yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 55.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14 - 21.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus : Kanadansuomalaiset miehet elämänsä kertojina. *Jyväskylä : SoPhi*.
- Smith, L. 1994. Biographical method. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 286 - 305.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Lapin yliopisto. Acta Universitatis Laponiensis* 10.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 1999. Tiedonjärjestykset ja uusi yliopisto. *Kasvatus* (3), 306 - 312.
- Syrjälä, L. 1998. Action research, teacher education and school practice. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä & (toim.). 1998. *Promoting teachers' personal and professional growth*. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis E* 32, 9 - 22.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tikanoja, V. & Valtonen, K. 1996. Kohti itsenäistä opetuksen hallintaa. *Julkaisematon pro gradu-työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos*.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? *Metodipoliittinen puheenvuoro. Sosiologia* (4), 280 - 292.
- Usher, R. 1998. *The story of the self: education, experience and autobiography*. Teoksessa M. Erben (toim.) *Biography and education*. London: Falmer, 18 - 31.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Wahlström, J. 1999. *Psykoterapia keskusteluna ja kertomusten kudelmana*. Teoksessa J. Ihanus (toim.) *Kulttuuri ja psykologia*. Helsinki: Helsinki University Press, 217 - 238.
- Whyte, W. 1991. *Participatory action research*. Newbury Park: Sage.
- Winter, R. 1996. Some principles and procedures for the conduct of action research. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) *New directions in action research*. London: Falmer, 13 - 27.
- Winter, R. 2000. "Truth or fiction?" Problem of validity and authenticity in narratives of action research. Paper presented in the European Congress of Educational Research, Edinburgh, Scotland, September 21th, 2000.

- Zeller, N. 1995. Narrative rationality in educational research. Teoksessa H. McEwan, H. & K. Egan (toim.) Narrative in teaching, learning and research. New York: Teachers College Press, 211 - 225.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. Action research in higher education: examples and reflections. London: Kogan Page.
- Zuber-Skerritt, O. (toim.) 1996. New directions in action research. London: Falmer.

## II

### KERTOMUKSET

*Tehtävöni elokuvaohjaajana ei ole viihdyttää.  
Tärkeintä on saada ihmiset ajattelemaan*

- Andrzej Wajda

## Tutkimus tieteestä, kertomuksista ja kuunvalosta

- En vain nyt ymmärrä, René sanoi. Hänen ilmeensä ärsytti Faidrosta. Samoin sikarin savu, jota hän puhalsi kohti tähtiä kuin olisi omistanut nekin.

- En ymmärrä, miksi haluat tehdä asiat turhan vaikeiksi, hän jatkoi. - Eikö sinulle riitä, että teet ensin väitöskirjan ja sitten kirjoitat romaanin. Ne ovat eri genreja, eri kirjoittamisen tapoja. Molemmat vaativia. Ihmisille yleensä riittää jos onnistuu jommassa kummassa.

Ilta oli juuri kääntynyt aamuyöksi. René ja Faidros olivat terassilla viimeiset. Talojen kiviset seinät jaksoivat säteillä lämpöä, jota ne olivat päivän imeeet. Täysikuu kilpaili kujan lamppujen kanssa ja menestyi paikoitelleen hyvin. Se piirsi katuun varjoja, joiden rajaviivat laskivat lakkaamatta funktiotaan talojen seinien, katukiveyksen ja maapallon pyörimisliikkeen antamista arvoista. Eivätkä erehtyneet kertaakaan, Faidros mielti.

Entä jos joskus tapahtuisi - edes yhden kerran - että edes yksi varjo lähtisi-kin puusta väärään suuntaan, kuuta kohti?

Ympäristöä olisi voinut väittää kauniiksikin. Ainakin hetkeä aikaisemmin, toisessa seurassa. Nyt olivat jäljellä enää Faidros ja René. Faidrosta alkoi harmittaa, että oli jäänyt keskustelemaan Renén kanssaan eikä lähtenyt nukkumaan kuten muut.

- Ei tarkoitukseni ole tehdä kirjallisuuden mestariteosta, Faidros jaksoi yrittää. - Haluan vain kokeilla, kuinka kertova, omaelämäkerrallinen ote ja asioiden kehittäminen dialogina sopivat toimintatutkimuksen raportointiin. Tähän minun tutkimukseeni sen pitäisi sopia jos yleensä johonkin. Yksi tutkimukseni pääideoista on omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja yksi on dialogisuus. Lisäksi annan opiskelijoille tehtäväksi omaelämäkerrallisia harjoituksia - se on yksi tärkeimmistä tutkimukseni empiirisistä sovelluksista. Sisältö ja muoto kohtaisivat toisensa monella tasolla, muodostaisivat kokonaisuuden.

- Mutta sen voi tehdä helpommallakin tavalla, René suositteli. - On tarpeeksi iso työ kirjoittaa väikkäri. Ja vähintään yhtä iso työ tehdä romaani, ainakin hyvä romaani. Jotta onnistuisit molemmissa yhtä aikaa, sinun pitäisi olla kova luv molemmilla kentillä ja vielä yhdistää ne onnistuneesti. Tutkimus on eri asia kuin romaani. Jos niillä lähtee leikkimään, tulos on tylsä romaani ja kelvoton väitöskirja.

- Etkö suostu näkemään pointtia? Faidros jatkoi. - En aio tehdä mitään kuolematonta romaania. Aion kirjoittaa väitöskirjan. Mutta aion soveltaa siinä kertomuksen ja dialogin muotoa paradigmaattisen tietämisen tavan rinnalla. Ne ovatkin eri asioita.

Sikarin loputtua René jatkoi askarteluaan pyörittelemällä viiksiään ja taittelemalla niiden kärkiä kohti poskipäitä. Hänen habituksensa sulautui ympäristöön kuin hän olisi istuskellut Sevillan kujilla koko elämänsä yöt. Hän tilasi ohikulkevalta tarjoilijalta jotain sujuvalla espanjallaan ja Faidros oli entistä kauteellisempi. René oli samanikäinen ja väitellyt paljon ennen Faidrosta. Hän ei ollut tuhlannut aikaansa opettajan ja opettajankouluttajan työhön kuten Faidros, vaan keskittynyt jatko-opintoihin, matkustanut, opiskellut ulkomaisissa yliopistoissa; lukenut ja kirjoittanut. Eikä tiennyt opettajan työn käytännöstä mitään, Faidros ajatteli katkerana. Kuitenkin hän pitää luentoja ja kirjoittaa kirjoja opettajille, opettajankouluttajille ja kasvatustieteilijöille.

- Entä jos tyytyisit siihen, että teet ne erikseen, René suositteli. Pääsisit helpommalla. Ei tarvitse yrittää mahdottomia, kun vaan pysyt genressä ja teet

kuin muutkin. Se on pössinlihaa.

- Entä jos en halua? Faidros penäsi. - Entä jos en koe opinnäytteen tekemistä niin tärkeäksi päämääräksi, että jaksaisin tehdä sitä vain sen itsensä vuoksi. Että saisin mustan hatun päähäni ja tohtorin tittelin. Haluan kyseenalaistaa yliopiston kielipelejä ihan tahallani. Haluan kepittää tuota vakavahenkistä tiedonjärjestystä ja tuoda siihen jotain uutta.

- Tieteellistä vallankumoustaako virittelet? René vinoili. - Tieteellinen maailmakuva remonttiin ja palikat uuteen järjestykseen<sup>14</sup>. Ei sinua ainakaan kunnianhimon puutteesta voi moittia, mutta toivottavasti tiedät minkä riskin otat. Kokeileva kirjoittaminen on niiden herkkua, jotka ovat jo saavuttaneet aseman.

- En ole ihan varma kunnianhimesta, Faidros vastusti. - Välillä tuntuu siltä että mieluummin jätän koko homman. En jaksakaan aina pitää tätä tieteen leikkiketta kovin merkityksellisenä tapana elää ainoaa elämänsä. Jos täällä yhden elämän elää, tekisi mielellään jotain tekemisen arvoista.

- No huh. En kai minäkään halua tehdä turhanpäiväisiä asioita elämässäni, René tuiskahti. - Ei kai kukaan meistä halua. Ajatteletko, että arkityötään tekevät tutkijat tekevät turhanpäiväisiä asioita, jos tekevät tutkimustaan tavalliseen tapaan?

Faidros ei vastannut, seurasi vain tiiviisti kuunvalon ja hevosentakan kohtauksista. Kaupunki oli hiljennemässä. Kadulla käveli vielä joitakin pieniä seurueita ja muutamia pariskuntia. Lähempänä joen rantaa ulkoilmaravintola sammutteli soihdujaan, ja tavaroita kerättiin sisälle katokseen.

Kuu suunnisti lounaisella taivaalla alamäkeen. Se alkoi ilmeisesti suunnitella laskua joen toisella puolella autioituvan aavekaupunkiin, jota oli kutsuttu joitakin vuosia sitten Sevillan maailmannäyttelyksi.

- Tiede paljastaa jotain, mutta vain sen kustannuksella, että se peittää samalla näkyvistä jotain muuta, Faidros lausahti. - Tiede on yksi tapa rakentaa todellisuutta - mutta vain yksi tapa, yksi todellisuuskurssi muiden joukossa. Mitä enemmän tiede keskittyy yhteen tapaan tutkia, yhteen tapaan ilmaista asioita, sen enemmän jää ulkopuolelle. Siksi tarvitaan uusia ajattelutapoja, uusia tapoja tehdä tutkimusta, uusia tapoja kirjoittaa, uusia tapoja rakentaa todellisuutta. Uusia tapoja yhdistää asioita. Mitä oikeaoppisempia ollaan, sitä pahemmin tutkimus kohmettuu ja hyytyy paikoilleen. Tieteestä tulee vanhojen kirjoitusten toistamista. Jo-sanotun uudelleen sanomista.

- Eikö se narratiivinen tapa nähdä asioita sitten peitä jotain? René kysyi.

- Tietenkin, Faidros vastasi. - Sekin on vain näkökulma. Mutta pointtini on hakea uutta näkökulmaa diskurssien rajalta. Kuten Jean-Francois Lyotard<sup>15</sup> on kirjoittanut, tärkeimmät uudet keksinnöt ovat syntyneet aina eri kielipelien raja-alueilla. Hänen mielestään yhteiskunnallisissa järjestelmissä - kuten yliopistossa - tulisi sietää, jopa rohkaista erilaisuutta ja poikkeavia näkökulmia. Pitäisi suosia uusia ja yllättäviäkin tapoja yhdistää asioita, koska erilaisten kielipelien ja elämänmuotojen vuorovaikutus lisää innovaatioita. Tarvitaan uusia avauksia, uusi ajattelun muotoja, rajanylityksiä. Silloin syntyy uutta. Ei vanhojen puhetausten kanonisointi auta löytämään uutta.

- Eikö yliopistoissa sitten tapahdu mitään tämäntapaista, uusien asioiden yhdistelyä? René kysyi.

- Kyllä toki, Faidros vastasi. - Mutta yliopistossa on myös paljon sellaista toimintaa, joka on silkkää valtaa ja politiikkaa. Yksi sen harjoittamisen väline ovat ne säännöt, joilla tutkimusta ohjailaan. Monopolisoidaan pätevän tiedon

<sup>14</sup> Kuhn 1970, 149.

<sup>15</sup> Lyotard 1985, 10.



tuottaminen tiettyihin kaavoihin, tietyille instituutioille, tiettyihin ajattelun ja esittämisen tapoihin. John Elliott kutsuu tätä akateemiseksi imperialismiksi ja yliopistojen epistemologiseksi hegemoniaksi<sup>16</sup>. Yliopisto rakentaa ja ylläpitää kaavamaista, arvovaltaista puheavaruutta, joka peittää alleen muut tavat pukea ajatuksia sanoiksi, käsitteellistää asioita, luoda teorioita, nähdä maailmaa. Richard Rortyn mielestä meidän pitäisi siksi suhtautua ironisesti näihin ”sanastoihin”. On pyrittävä sanomaan asioita toisin, vaihtoehtoisilla käsitteillä, lauseilla ja kertomuksilla.

- Huomaatko, että puhut joskus aika ristiriitaisesti? René kysyi. - Huomaatko sitä paradoksia? Sanoit, että tiede on kaiken ennen tiedetyn uudelleen lausumista ja auktoriteettien kumartelua. Ja samassa lauseessa vetosit itse yliopistojen auktoriteetteihin - Lyotardiin, Elliottiin, Rortyn. Ei sinullekaan siis riitä, että olet itse jotain mieltä, vaan sille pitää saada joku arvovaltainen takaaja. Sitä samaahan sinäkin siis teet mitä kaikki muutkin, toistat toisten puheita. Et mitään sen erikoisempaa.

- Minkäs sille voi, että nuo tyypit ovat ilmaisseet niin hyvin nämä ajatukset, Faidros puolusteli. - Totta kai on paikallaan viitata aikaisempaan keskusteluun. Mutta siitä saattaa pahimmillaan seurata, että tiedeyhteisö on oma itsერიitoinen kielipelinsä, joka sulkeutuu sisään päin ja alkaa samalla näivettyä. Siksi haluaisin vähän tuulettaa sitä.

- Kova sälli, René sanoi. - Mutta mieti kannattaako uhota. Jos menet liian pitkälle, sinun siirtoasi ei hyväksytä. Kun kerran olet Lyotardisi lukenut, muistat varmaan myös sen, mitä tapahtuu jos kielipelin sääntöjä rikkoo liikaa. Siitä seuraa, että puheenvuorosi jälkeen sinua ei haluta enää edes kuunnella. Kun rikot kielipelin sääntöjä, sinut siirretään ulos tärkeimmistä kielipeleistä - sehän on kaikkein tehokkain vaikuttamisen tapa, kuten Lyotard huomauttaa.<sup>17</sup> Pelkään, että olet menossa liian pitkälle.

- Mutta entä jos juuri pelisääntöjä pitäisikin muuttaa, jotta jotain uutta voisi syntyä? Faidros kysyi. - Sääntöjen hyväksymisen osoittamiseen riittää pelkäämistään se, että noudattaa niitä. Miten enää voit muuttaa sääntöjä, joihin olet alkanut sopeutua? Eikö sekin olisi ristiriitaista?

- Voi ollakin, René arveli. - Mutta senkin voi tehdä niin monella tavalla. Pelkään että ammut yli. Taas kerran, jos saan sanoa. Ystävänä.

- Saat sanoa, Faidros vastasi. - Kiitos vaan. Mutta ei kannata olla liian varovainenkaan. Minusta tuntuu, että minun pitäisi käyttää se kriittinen potentiaali mikä on käytettävissä niin kauan kuin se minulla vielä on - niin kauan kuin en ole täydellisesti sulautunut akateemiseen kielipeliin ja tullut osaksi sen virtuaalitodellisuutta. Minun pitäisi uskallata aidosti ja rehellisesti antaa se panos, minkä voin antaa juuri tästä näkökulmasta, omalla äänelläni. Antaa sitten muiden arvioida siirtoani mahdollisimman vapaassa ja avoimessa keskustelussa. Sikäli jos sellaista keskustelua on olemassakaan. Mutta jos vapaudesta huolehditaan, totuus pitää huolen itsestään.<sup>18</sup>

Kun René antoi tilaa, Faidros jatkoi. - Jos asioita sanotaan toisella tavalla kuin yliopistojen puhetoissa, se ei siis tee ajattelusta sen huonompaa. Hyviä esimerkkejä tästä ovat esimerkiksi Robert M. Pirsigin romaanit, Peter Høegin ja Jostein Gaardnerin kirjat. Minusta kaikissa niissä on ajattelua yhden tavallisen väitöskirjan verran.

<sup>16</sup> Elliott 1990, 8; Elliott 1991 ja Elliott 1997.

<sup>17</sup> Lyotard 1985, 100.

<sup>18</sup> Rorty 1989, 176.

René näytti hajamieliseltä. Hän oli ollut hiljaa epäilyttävän kauan. Hän joko ei kuunnellut tai keksinyt vastaväitettä. Faidros vilkaisi sinne, missä Renén silmät viipyivät ja syy selvisi. Kaksi naista oli tullut istumaan läheiseen pöytään. Faidros jatkoi sitkeästi lähetystehtäväänsä.

- Yksi perustelu kerronnalliselle raportille löytyy tutkimukseni lähestymistavasta. Tutkimukseni on toimintatutkimus, joka on eräänlainen vastarintaliike: piikki yliopistojen lihassa. Toimintatutkimuksen tavoitteeksi on suoranaisesti ilmoitettukin joissain yhteyksissä se, että se haluaa purkaa virkamieskoneistojen - yliopistojen, hallitusten ja tieteellisten tutkimusinstituutioiden - ylivaltaa. Toimintatutkimus haluaa voimistaa yksilöitä ajattelemaan ja toimimaan itse<sup>19</sup>, ilmaisemaan asioita omalla tavallaan. Saamaan äänensä kuuluviin. Näkemään, miten "totuutta" tuotetaan vallan avulla ja vallankäyttöä varten. Näitä totuuden politiikan kenttiä ovat paitsi yliopisto, myös mediat, kirjallisuus, armeija, mielisairaalat, vankilat, vanhusten palvelutalot, koulut ja niin pois päin. Toimintatutkimus on emansipatorista toimintaa - kansalaisliikkeitä, kapinaa.<sup>20</sup>

- Kuulostaa varsinaiselta vallankumoukselta, René sanoi. - Ei pelkästään kuhnilaiselta tieteelliseltä vallankumoukselta, vaan ihan marxilaiselta. Olet ilmeisen hyvin lukenut nuo kriittisen teorian raamattusi?

- No, onhan kriittinen teoria tietenkin eräänlainen marxilaisuuden rekonstruktio, mutta ei se mene yksi yhteen, Faidros vastasi. - Toimintatutkimus on moneen kertaan muuttanut kriittisen teorian perusasetelmia. Kuten tiedät.

- Tiedän, René vastasi. - Ei siinä mitään, sehän on hienoa, että joku jaksaa vielä innostua emansipaatiosta ja kritiikistä. Kuulostaa vaan niin kuuskytlukulaiselta, ja kuitenkin puhut toisinaan postmodernista melkein kuin tajuaisit mistä on kyse. Periaatteessa ymmärrän oikein hyvin mitä haluat sanoa ja olen jostain jopa samaa mieltä. Mutta ei sinun kannata toimia tuolla tavalla. Lyöt pääsi seinään. Ottaisit rennommin.

René kumartui eteenpäin ja jatkoi.

- Ristiriitainen sinä olet. Puhut toisaalta omasta äänestä, mutta toisaalta lainaat äänesi kaikilta mahdollisilta auktoriteeteilta. Puhut tavallisista ihmisistä ja samaistut heihin, ikään kuin olisit heidän puolustajansa. Kuitenkin kun juttujasi kuuntelee, olet läpikotaisin yliopistomies. Ja tämä opinnäytteen dilemma vielä: olet koputtamassa yliopiston ovelle ja pyydät että sinut otetaan mukaan, hyväksytään tiedeyhteisöön. Haluat, että sinut hyväksytään sen täysi-ikäiseksi ja täysivaltaiseksi jäseneksi. Ovella kuitenkin ilmoitat, että et aiokaan hyväksyä yliopiston toimintatapoja, normeja ja sääntöjä. Sinulla on kaksoisstrategia, jonka osat eivät vaikuta yhteensopivilta. Haluat yliopiston hyväksynnän, mutta et halua hyväksyä yliopistoa.

- Sama kaksoisstrategia on oikeastaan koko toimintatutkimusliikkeellä, Faidros vastasi. - Se kritisoi yliopistojen tiedonmonopolia, mutta samalla haakeutuu keskusteluun sen kanssa. Se on ristiriitaista. Jokin viha-rakkaus. Mutta

<sup>19</sup> (...) *action research is about seeking one's own voice, an authentic voice, a voice with which to speak one's experience and one's ability to learn from that experience. Action research is about decentralising the production of knowledge, removing the monopoly of universities, governments, and scientific research establishments and giving a 'voice' to practitioners and community members.* (Winter 1998, 55.)

<sup>20</sup> *Each society has its regime of truth, its 'general politics' of truth: that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true. (...) 'Truth' is centred on the form of scientific discourse and the institutions which produce it (...) it is produced and transmitted under the control, dominant if not exclusive, of a few great political apparatuses (university, army, writing, media) ...* (Foucault 1980, 131 - 132.)

todellinen yliopistohan on mielentila, kaikkien aikojen järkiperäinen ajattelu yhteensä. Se yliopisto, joka toimii instituutiona, on vain maallistunut järjen kirkko - kuin varjo todellisesta. Itse asiassa puolustan yliopistoa, en vastusta.

René katsoi Faidrosta vakavana.

- Mutta teet väitöskirjaa, René sanoi. - Ole järkevä. Älä ala opettaa viisaampiasi, vaan tee duunisi asiallisesti. Sitten kun olet osoittanut, että hallitset kentän ja saat vähän asemaa, voit alkaa kysellä, kritisoida, kyseenalaistaa, ironisoida, parodisoida. Myös yliopistoa. Siirtyä kokeilevaan kirjoittamiseen. Se edellyttää kuitenkin sitä, että sinut on ensin hyväksytty mukaan vakavaan tieteelliseen keskusteluun. Sinun kannattaa ensin ottaa - bourdieulaisittain sanottuna - kentän pääomat haltuusi, osoittaa niiden hallinta ja kasvattaa pääomaasi sillä kentällä. Sitten kun olet tehnyt sen ja olet mukana tieteellisessä keskustelussa, voit alkaa vaivihkaa kysellä asioiden perusteita. Niin minä olen tehnyt: väikkärin tein asiallisesti - en halunnut isotella siinä vaiheessa. Sitten kun saa nimeä, voi joku jo kuunnella. Mutta väitöskirjassa...

René nojautui taaksepäin, kaivoi taskuaan ja sytytti taas sikarin. Savu alkoi taas hipelöidä Andalucian taivasta ja Faidrosta alkoi ärsyttää. Hän ei ollut koskaan polttanut yhtään savuketta. Tupakan haju ällötti häntä, sikarin haju vielä enemmän.

- Alistun siis ensin initiaatoriitteihin, joita portinvartijat minulle osoittavat? Faidros tivasi. - Ensin minut vihitään juhlallisina menoin kriittisten ajattelijoiden joukkoon, ja sitten vasta alan ajatella kriittisesti? Mustat hatut, viitat ja kaavut ja rituaalimenot ensin? Eikö juuri se olisi yliopiston aliarviointia? Eikö juuri yliopiston pitäisi sietää ja suorastaan tukea itsenäistä ajattelua ja kriittistä keskustelua? Myös tavallisesta poikkeavia näkökohtia ja niiden perusteluja. Uskon informationismiin ja vapaaseen keskusteluun. Itse asiassa uskon loppujen lopuksi yliopistoon niin paljon, että haluan koetella sitä. Uskon, että tässä yliopistossa asuu myös todellinen yliopisto, järjen kirkko. Se on vain peittynyt kaiken tulosjohtamisajattelun, byrokratian ja muun järjettömyyden alle.

- Olet oikeassa, mutta väärässä, René sanoi. - Se mikä minua huolestuttaa, on tuo angsti, tuo hirveä poteminen ja vimma. Ota onkeesi se savolaisvalmisteen virvoitusjuoman mainos: älä ota vakavasti. Kaikkihan tietävät, että yliopistossa toimivat samat initiaatoriitit kuin missä tahansa muussakin heimossa. Vanhemmat valvovat ja ohjaavat noviisien opinnäytteitä, vihkivät akateemiseen täysi-ikäisyyteen. Mustat puvut ja hatut, miekat, punainen liina kaulalla - veren väri. Muodolliset lauseet, kuin luterilainen liturgia. Kärsimystä, piinaa, nöyryytystä, häpeää, kipua. Alistumista kaikkeen tähän, lopussa vapahdus ja katarssi, julkinen tunnustus ja helpotus siitä, että olet läpäissyt kokeen. Kaikki klassiset initiaatoriitin ainekset. Älä kuvittele, että olet ainoa, joka huomaat tuon. Ihmisyhteisöt toimivat näin. Olisi sosiologista sokeutta olla ottamatta sitä huomioon. Realiteettina. Siihen kuuluu myös se, että ei ala osoittaa mieltään.

René pyöritti taas viiksenkärkiään.

- Siis. Vaikka olet niin iso poika, että tajuat pelin, voit kasvaa vielä sen verran isommaksi pojaksi, että osallistut peliin, René suositteli. - Noudatat sääntöjä ja sopeudut. Eikä se estä sinua ajattelemasta omilla aivoillasi. On hyvä muistaa, että tämä ei ole peliä pelaamisen vuoksi, vaan akateemisen pelin tarkoituksena on turvata se, että voidaan hankkia mahdollisimman pätevää tietoa.

- Mitä on pätevä tieto? Faidros kysyi. - Minusta jokainen rakentaa joka tapauksessa tietonsa itse. Siksi minäkään en pureskele ja selitä kaikkea valmiiksi, vaan annan lukijan tutkia ja tulkita faktan ja fiktion rajaa itse.

- OK. René sanoi. - Mutta älä tee sitä niin otsa kurtussa. Opettele nauramaan asioille, varsinkin itsellesi. Muuten sinusta tulee Don Quijote, joka taiste-

lee tuulimyllyjä vastaan, kun luulee niitä jättiläisiksi. Minä en jaksa ainakaan lukea väitöskirjaasi, jos sieltä tulee vastaan tuo poteminen, angsti. Vähän savolaisuutta lisää. Kepeyttä. Välimatkaa. Vähemmän omaan napaan tuijottamista.

- Jos haluat kevyemmän version elämästä, lue ämmäinlehtiä, Faidros töksäytti. - Tarkoitukseni ei ole viihdyttää lukijaa, vaan panna ajattelemaan. Siksi en voi luvata, että väitöskirjani olisi helppolukuinen. Luulen, että se ärsyttää monia niin että he haluaisivat repiä sen. Joitakin se voi ihastuttaaakin. Kylmäksi se tuskin jättää ketään. Mutta jos se panee miettimään asioita, olen onnistunut.

René hiljeni ja katseli taivaalle. Tähdet vastasivat tuijotukseen viileänä kuin sanat eivät olisi hipaisseetkaan niitä. René näytti Salvador Dalilta. Faidros katsoi kadulle ja hätkähti: yksi puista oli kääntänyt varjonsa kohti kuuta. Faidros ummisti silmänsä ja katsoi uudelleen. Aivan, puun varjo oli kohti kuuta. Kun hän katsoi takaisin Renéen sanoakseen jotain, hän näkikin tämän istuvan sikareineen tuolilla keskellä hiekkaerämaata. Tähdet itkivät savusta hänen päänsä päällä. Renén viikset alkoivat kasvaa, ja kuu tarttui hänen viiksenkärkeensä.

Faidros katsoi mykistyneenä kaikkea tätä. René sammutti sikarinsa ja nousi pöydästä. René lähti kävelemään kauemmaksi. Faidros vain tuijotti tuota uskomatonta näkyä, yksinäistä miestä kuutamoisessa autiomaassa. René alkoi nousta hiekkadyynin kuvetta ylöspäin. Kuu maalasi uskollisesti varjot jokaiseen jalanjälkeen sitä mukaa kuin René niitä painoi hiekkaan. Se oli siis totta: kuu ja sen varjo todistivat, että Faidros näki todella mitä näki.

Sitten René istui hiekalle ja alkoi lukea ääneen.

"Minusta tosin näyttää nyt siltä, etten katsele tätä paperia nukkuvin silmin, ettei pääni, jota heilutan, ole uneen vaipunut, että harkiten ja tarkoituksellisesti ojennan käteni ja tunnen sen ja ettei se, mitä tapahtuu nukkuessani, näytä ensinkään yhtä selvältä ja tarkalta kuin kaikki tämä. Mutta kun mietin asiaa huolellisesti, että sellaiset harhakuvitelmat ovat monesti pettäneet minua nukkuessanikin. Kun pysähdyn tätä ajattelemaan, havaitsen ettei ole mitään varmoja merkkejä, joiden avulla voisin selvästi erottaa valveillaolon nukkumisesta, havaitsen tämän niin selvästi, että se hämmästyttää minua, ja hämmästyin niin kovin, että voin melkein olla varma siitä, että nukun. Otaksukaamme siis nyt, että olemme uneen vaipuneina ja että kaikki nämä yksityisseikat, nimittäin että avaamme silmämme, heilutamme päätämme, ojennamme kätemme ja kaikki muu sellainen on vain harhakuvitelmaa..."<sup>21</sup>

Kuu ei nähnyt mitään tällaista. Se ei nähnyt Renén viiksien kasvavan, ei kääntyneitä varjoja eikä autiomaata. Se ei myöskään kuullut Renén lukevan tekstiään. Se vain katsoi, miten kaksi yksinäistä miestä nousi tuoleiltaan, poistui terassilta ja lähti kävelemään Sevillan asfalttisia katuja pitkin. Toinen miehistä hävisi hotelliin. Toinen jatkoi läheiseen puistoon, joka oli valtavan, kaaren muotoon tehdyn rakennuksen edessä. Kivinen palatsi oli koristeltu kauttaaltaan korkokuvien, patsain ja ornamentein.

Mies näytti tietävän, minne oli menossa.

Hän suuntasi suoraan kaarisillalle, joka ylitti rakennuksen edessä olevan kanaalin. Jäi katsomaan kuuta.

Kuu tuijotti takaisin häkeltyvästi. Se oli tottunut tapaamaan ihmisiä, jotka syystä tai toisesta vaipuivat ajatuksiinsa. Se oli katsonut samalla tavalla kaikkia niitä miehiä ja naisia, jotka kysyvät siltä noita yksinkertaisia, tarpeettomia kysymyksiään: kuka olen, mistä tulen, miksi maailma on, mikä elämässä on tekemisen arvoista?

<sup>21</sup> Descartes 1994, 85

## KIRJALLISUUS

- Descartes, R. 1994. Teoksia ja kirjeitä. 2. painos. Suomentanut J. A. Hollo. Porvoo : WSOY.
- Elliott, J. 1990. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 6 (1), 1 - 26.
- Elliott, J. 1991. Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. 1997. Doing action research - doing philosophy: what will the academy do with an antagonist view on educational enquiry. A paper presented at the European Congress of Educational Research, Frankfurt am Main, September 27th 1997.
- Foucault, M. 1980. Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972 - 1977 by Michel Foucault. Edited by C. Gordon. Brighton: Harvester Press.
- Kuhn, T. 1970. The structure of scientific revolutions. 2. painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Rorty, R. 1989. Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, R. 1998. Finding a voice - thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research* 6 (1), 53 - 68.

## Normaalikoulut ja normaalit koulut

- En jaksakaan sanoa normaalikouluista enää mitään, Faidros vastasi. Langan toises-  
sa päässä hiljeni.

Faidros oli arvostellut tutkimuksessaan normaalikoulujärjestelmää ja kirjoittanut sen pohjalta artikkelin Helsingin Sanomien kakkosivulle.<sup>22</sup> Hän oli julkaissut myös kotisivullaan ne tutkimuksen kohdat, joissa hän arvosteli normaalikoulujen kunnallistamista valmistellutta toimikuntaa esteellisyydestä. Mutta nyt hän oli väsynyt kaikkeen tuohon.

Ja nyt kysyvät paneelikeskustelijaksi johonkin seminaariin.

- Jos yleisö on lähinnä normaalikoulujen opettajia, ehkä en osaa sanoa mitään kovin hedelmällistä, Faidros epäröi. - Heille se on ennen kaikkea edunvalvontakysymys. Ei liene järkeä hakeutua tilanteeseen, jossa yrittää esittää norssin opettajille, että opetusharjoittelua voitaisiin kehittää paremmin kokonaan ilman normaalikouluja - ilman sitä instituutiota, jonka olemassaoloon perustuu heidän nykyinen statuksensa ja toimeentulonsa. Kukaan paikalla olevista ei päättä asiasta. Siitä tulee vain pahaa mieltä kaikille.

Puhelimen päässä oli edelleen hiljaista.

- Jos foorumi olisi joku toinen, vaikkapa kansallinen koulutuspoliittinen areena jossa pohditaan opettajankoulutuksen järjestämistä, Faidros yritti. - Mutta norssin opettajat...

- En ajattele ihan tuolla tavalla, ääni puhelimesta sanoi. - Minusta nämä ihmiset ovat aika valmiita keskustelemaan ja pohdiskelemaan asioita monelta kannalta. Ne ajatukset, joita olet kirjoittanut, ovat herättäneet jo tähän mennessä hyvää keskustelua ryhmässämme.

- No, ehkä voin miettiä sitä, Faidros epäröi.

Faidros oli jaksanut olla aikansa vihainen nuori mies. Mutta vain aikansa - kuten vihaiset nuoret miehet yleensäkin, hänestä oli tullut vanha ja väsynyt. Voimiansa päivinä hän oli kirjoittanut normaalikouluista kriittisen artikkelin lisen-  
sijatutkimuksensa pohjalta ja tarjonnut sitä Helsingin Sanomille. Ja valtakunnan ykköslehti julkaisi tuon artikkelin samana päivänä, kun normaalikoulu juhlisti vuosipäiväänsä.

Sopiva ajoitus.

Faidros oli kutsuttu norssin juhliin kuten kaikki opettajankoulutuslaitoksen työntekijät. Hän tuli yliopiston päärakennuksen aulaan juuri, kun norssin väki oli marssimassa juhlasaliin. Norssin opettajat eivät jostain syystä havainneet häntä. Kattoihin ja seiniin oli ilmestynyt jotain mielenkiintoista, Faidros päätteli. Faidros luuli jo muuttuneensa näkymättömäksi, kunnes aulasta löytyi katse, joka poimi hänet.

- Onneksi olkoon, hymyilevät kasvot sanoivat. - Ei osuvammin voisi sanoa. Eikä tämän paremmin ajoittaa.

- En minä ole ajoittanut! Faidros kielsi. - Ajoitus on Hesarin asia. Ne päätävät kuule ihan itse, mitä ne julkaisee ja milloin.

- Mutta sinähän sen olit kirjoittanut ja lähettänyt? Eikä siitä varmaan ole kovin kauan?

<sup>22</sup> Liite 1.

- Tietenkin, Faidros sanoi. - Mutta en vastaa Hesarin julkaisuaikatauluista. Kirjoitin ja lähetin artikkelin loppukesästä, mutta ne julkaisee sen vasta nyt.

- Päätit tulla kuitenkin tänne, juhlimaan norssin juhlavia vuosia? Vai aiotko pitää norssin lakkautuspuheen täälläkin?

- En olisi halunnut, että se kirjoitus julkaistaan tänään. Eikä tänne ole hauska tulla juuri nyt. Mutta vielä nolompaa olisi, jos ei uskaltaisi näyttäytyä. Vaikka Hesari terästi sanomaani, olen valmis vastaamaan sanoistani. Ja olenhan minä kaiken sen kirjoittanut ennenkin. Se hyväksyttiin tiedekunnassa, jossa on myös normaalikoulun edustaja, eikä artikkelissani ollut mitään uutta siihen verrattuna. Kaiken sen saman olin sanonut lisurissani muutamalla kymmenellä sivulla, joka tiivistyi yhteen yliöartikkeliin, pariin liuskaan. Foorumi oli vain toinen.

- Ehkä vähän toinen. No mitä luulet, syntyykö rakentavaa keskustelua?

- En ole varma, Faidros vastasi. - Pelkään vähän, että paikallisella tasolla mennään henkilökohtaisuuksiin ja lillukanvarsiin. Haluaisin että tästä keskustellaan mahdollisimman laajasti ja julkisesti. Ja asiallisesti. Ei paikallinen taso ole keskustelun pääfoorumi, koska asia on pikemmin kansallinen koulutuspoliittinen kysymys kuin paikallinen ongelma. En kuitenkaan ole toivoani menettänyt - ehkä täälläkin voidaan keskustella asiallisesti.

- Asiallisesti ja asiallisesti... Olisit voinut toisenlaisen sävyn löytää siihen juttuusi jos asiallisuutta haluat. Ehkä ei kannata odottaa kovin paljoa. Sun jutussa katsottiin asiaa aika kapeasta näkökulmasta.

- Mutta sinulla pitää olla jutussa joku pihvi - jokin terävä sanoma, jos haluat että se julkaistaan ja että se herättää keskustelua. Ei kaikkea voi pyöritellä joka puolelta yhdessä kahden liuskan tekstissä. Muut vastaa sitten omasta puolestaan. Siitä syntyy keskustelua, ja se on tässä tarkoitus.

- Mutta ei kai ole pakko kirjoittaa ikään kuin katsoisi asioita yhdellä silmällä..? Toivot muiden keskustelevan asiallisesti, mutta entä oma toimintasi? Ihan niin kuin sinulla olisi sokea piste.

Faidros kiipesi muiden mukana juhlasaliin ja istui kutsuvieraiden joukkoon. Normaalikoulun rehtori piti puheen ja kertoi lopuksi lukevansa yhden koulun saamista juhlatervehdyksistä. Yleisö odotti, mikä viesti oli näin jännittävä ja tärkeä.

Se oli ministerin lähettämä onnittelusähke.

Faidrosta odotti sähköpostissa viesti samalta ministeriltä. Siinä ministeri kiitti Faidrosta tämän kirjoituksesta Helsingin Sanomissa.

Notkeita nuo poliitikot, Faidros ajatteli ja lähetti leveän virtuaalihymyn ministerin selkärangalle.

Faidros oli alkanut tutkia opetusharjoittelun ohjausta ilman, että kukaan olisi pyytänyt sellaista tekemään. Vähitellen tutkimus laajeni ottamaan kantaa asioihin, jotka koskivat toiminnan organisoimista: opetusharjoittelua opettajankoulutuksessa. Hän tuli vähitellen siihen tulokseen, että harjoittelu olisi viisainta järjestää kokonaan ilman normaalikouluja. Faidrosin käsissä tutkimus kääntyi lopulta kritiikiksi niitä epäkohtia kohtaan, joihin hän törmäsi yhteiskunnallisesta päätöksenteosta.<sup>23</sup> Tutkimuksen terävin kärki kohdistui parlamentaarisesti asetettuun toimikuntaan ja sen selvitystyön varassa tehtyyn päätökseen säilyttää normaalikoulut yliopiston osana.

<sup>23</sup> Vrt. taulukko 3, s. 52.

Faidros ajatteli, että tätä voisi kutsua kriittiseksi toimintatutkimukseksi tyypillisimmillään. Se alkaa usein pienestä kysymyksestä, mutta laajenee vähitellen ottamaan kantaa institutionaalsiin kysymyksiin. Joskus se kääntyy teräväksi asiantuntija- ja hallintovallan kritiikiksi.

Faidrosin tutkimuksen alku oli kuitenkin kokonaan muuta kuin pyrkimystä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Hän oli alkanut kehittää uudenlaisia lähestymistapoja opetusharjoittelun ohjaukseen tullessaan normaalikouluun sijaiseksi syksyllä 1993. Hän oletti tekevänsä juuri sitä, mitä normaalikouluilta odotettiin: kunnallistamishankkeen rauettua niiden oli edellytetty kehittävän sekä tutkimusta että opetusharjoittelua. Faidrosin tutkimuksessa täytyivät molemmat ehdot, opetusharjoittelun kehittäminen ja tutkimustoiminta.

Tilanne oli tuolloin historiallinen kahdellakin tavalla: normaalikoulut oli päätetty edellisenä keväänä kunnallistamisesityksen rauettua säilyttää yliopiston yhteydessä, mutta samalla ne oli velvoitettu kehittämään voimakkaasti toimintaansa. Toinen historiallinen muutos oli opetusharjoittelun numeroarvostelun poistuminen. Enää ei päättöharjoittelusta annettaisi opetustaidon arvosanaa kuten ennen. Faidros ajatteli, että uusi tilanne antaisi mahdollisuuden kehittää opetusharjoittelua entistä kokonaisvaltaisemmaksi. Hän halusi, että opettajan työtä ja sen perusteita pohditaan harjoittelussa entistä laajemmin, ja että ohjauskeskustelujen painopistettä siirretään käyttäytymiseen perustuvasta palautteesta kohti itsearviointia ja itsetuntemusta. Faidros kehitti itsearvioinnin tueksi ensin tietokantaohjelmasuovelluksen. Hän kertoi innoissaan ajatuksistaan myös muille opettajille ja rehtorille.

Faidros ajatteli, että kahdeksan vuotta opettajana toimittuaan hän osaa ihmetellä normaalikoulun tapoja kokoneen kenttäkoulun opettajan näkökulmasta. Hän ajatteli, että juuri siksi hän osaisi kohdistaa huomionsa oleellisiin kysymyksiin myös opetusharjoittelun ohjauksessa. Faidros oli omasta mielestään juuri oikea henkilö näkemään toiminnassa olevia vinoutumia ja kehittämään koulun käytänteitä. Hän uskoi, että normaalikoulua voisi kehittää sisältä päin normaalin koulun kaltaiseksi.

Ehkä Faidros oli idealisti.

Faidrosin ajatuksia ei kuunneltu. Koulun kehittäminen ei selvästi sopinut sijaisen rooliin, joten hän oppi olemaan hiljaa opettajainkokouksissa. Omassa luokassaan Faidros sai kuitenkin kokeilla uusia ajatuksia oppilaiden ja harjoittelijoiden kanssa. Se teki työstä kiinnostavaa ja mielekästä. Faidros viihtyi työssään - hän piti itseään toisinaan aika hyvänä opettajana ja ohjaajana.

Hän pohti kysymystä ”hyvästä opettajasta” myös yhdessä opiskelijoiden kanssa. ”Hyvä opettaja” ei ole Faidrosin mielestä joukko yksilön psyykkisiä ominaisuuksia, vaan pikemminkin yksilön ja yhteisön välinen suhde. ”Hyvä opettaja” ei ole muuttumaton vakio, vaan se kehkeytyy dialektiseen tapaan ajan kuluessa. Eri aikakausina, eri tilanteissa ja eri yhteisöissä ”hyvä opettaja” määritellään eri tavalla. 1930-luvun ”hyvä opettaja” on erilainen kuin 2000-luvun ”hyvä opettaja”. Neuvostoliitossa ”hyvä opettaja” oli erilainen kuin Yhdysvalloissa. Armeijassa ”hyvä opettaja” saattaa olla päiväkodissa ”huono”. ”Hyvä opettaja” normaalikoulussa voi olla muissa kouluissa ”huono”. Ja päinvastoin.

”Hyvä opettaja”, Faidros ajatteli, ei ole luonnontieteellinen vakio eikä tietty persoonallisuustyyppi, vaan sosiaalinen konstruktio - ihmisten välinen moni-



mutkainen sopimus. Hyvän opettajan määrittämiseksi ei ole siksi mitään yleispätevää keinoa.

On kuitenkin yksi taho, joka haluaa tehdä näitä erotteluja luonnontieteelliseen tapaan ikään kuin laskisi kananmunia tai mittaisi lämpötilaa. Hallinto. Se on kehittänyt taiteen lajinsa toiminnasta, jossa kaikki objektiivisuuden tunnusmerkit täytetään muodollisesti viimeistä piirtoa myöten. Todelliset päätökset kehkeytyvät kuitenkin taustalla epävirallisissa keskusteluissa - kahdenkeskisissä, luottamuksellisissa puheissa. Käytävillä, kopiointihuoneissa, lounailla, lentopallokerhoissa, golfkentillä. Siellä, missä oikeat korvat ovat samanaikaisesti kuulemassa ja oikeat suut puhumassa.

Faidros ymmärsi, että näin ei ole vain yliopistossa. Näitä pelejä pelataan kaikkialla. Vallankäytöllä on taipumus piiloutua julkisuudelta, ja siksi sitä on kaivettava esille. Tähän Faidros löysi myös kelvollisen työkalun kriittisen teorian työkalupakista: kriittisen toimintatutkimuksen.

Faidros innostui Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ja oikeuden diskurssiteoriasta. Hän oli imenyt sen, mitä Stephen Kemmis puhui kommunikatiivisen tilan rakentamisesta. Kommunikatiivisen toiminnan päämääränä ei ole Kemmisin mukaan yksin se, että asiainloista ja normeista päästäisiin yhteisymmärrykseen vapaassa keskustelussa. Eräs kommunikatiivisen toiminnan tavoite on keskustelun mahdollistaminen sinänsä - sellaisten asioiden raivaaminen tieltä, jotka estävät vapaata mielipiteiden esittämistä ja ajatusten vaihtoa.<sup>24</sup> Mitä julkisempaa keskustelu on, sen enemmän näkökulmia siihen liittyy. Siksi Faidros olikin keskustellut normaalikouluista mieluummin Helsingin Sanomien yleisönosastossa kuin norssin opettajanhuoneessa.<sup>25</sup>

Vapaalle keskustelulle on sekä fyysisiä että henkisiä esteitä. Ihmiset pelkäävät sanoa asioita ääneen, koska eivät luota itseensä tai kykyynsä perustella. He saattavat pelätä asemansa menettämisen puolesta tai laskelmoida, että pääsevät etenemään parempiin asemiin jos ovat valikoidusti hiljaa epäkohdista. Vapaalle keskustelulle ei aina ole luontevaa foorumia - ei aikaa eikä paikkaa. Ihmisillä on niin kiire selviytyä jokapäiväisistä tehtävistään, että he eivät ehdi pysähtyä pohtimaan toimintansa perusteita. Yhteisö ei voi kuitenkaan toimia pitkään, ellei siinä vallitse riittävä yhteisymmärrys siitä, mihin suuntaan sen pitää mennä. Välillä on pysähdyttävä kysymään, onko toiminta järkevää ja tekemisen arvoista.<sup>26</sup>

Faidros näki, että mitä vähemmän tavalliset ihmiset pohtivat ja kysyvät perusteluja toimintatavoille, sen enemmän valta kasautuu yhä harvemmille. Tämän lisäksi tapahtuu muutakin: järjestelmä alkaa tuottaa seurauksia, joita kukaan ei ole oikeastaan tarkoittanut. Mitä monimutkaisemmiksi järjestelmät tulevat ja mitä harvemmat ovat mukana päätöksissä, sen enemmän näyttää kehkeytyvän näitä autopoieettisia piirteitä - hallintojärjestelmät alkavat elää omilla ehdoillaan kuin kasvit, jotka kasvattavat vartensa, oksansa ja juurensa olosuhteisiin sopiviksi. Mitä pidemmälle rationalisoidaan, sitä pahempaa järjettömyyttä järjen käyttö tuottaa. Mitä vähemmän ihmiset osallistuvat ja kyselevät asioiden perusteita, sen pahemmaksi järjettömyys kasvaa.

<sup>24</sup> Kemmis 2000.

<sup>25</sup> Habermas 1996, 107 ja 168.

<sup>26</sup> Kemmis 1998, 13.

Faidrosille avoin ja vapaa keskustelu oli hyve, joka ylitti monet muut asiat. Hänen mielestään asioiden perusteluja pitää voida kysyä. Jokaisen pitää tuoda esiin oma näkökulmansa asioihin. Jokaisen pitää myös kuunnella toistensa perusteluja ja ajatella niitä vakavasti, pyrkien ymmärtämään niitä. Kaikille pitää antaa tilaa esittää väitteitä, kysyä ja kyseenalaistaa. Millään henkisellä tai fyysisellä painostuksella ei saa estää ihmisiä esittämästä näkökantojaan.

Kriittinen toimintatutkimus perustuu näihin vapaan diskurssin ehtoihin. Siinä missä tavallinen tutkimus pyrkii neutraaliuteen, kriittinen tutkimus tunnustaa väriä ja katsoo, että "neutraali" asenne on tyytymistä vallitsevaan tilanteeseen, sopeutumista dominoivaan diskurssiin ja vallankäyttöön. Neutraali puhetapa on ideologiaa, eikä sen harhaisuutta saada näkyviin ennen kuin astutaan pois puhetavasta. Käytössä oleviin puhetapoihin ja sanastoihin tulee suhtautua ironisesti - vaikka ne antavat illuusion neutraaliudesta, ne on ladattu tyyteen uskomuksia.<sup>27</sup>

Kriittinen toimintatutkimus haluaa herättää ihmiset toimimaan oikeudenmukaisemman maailman puolesta.<sup>28</sup> Sen tarkoituksena on, että ihmiset alkavat tunnistaa ja pukea sanoiksi epäoikeudenmukaisuuksia ja hallinnollisia järjettömyyksiä sekä toimia niiden poistamiseksi. Tällainen toimintatutkimus voidaan ymmärtää eräänä emansipatorisen oppimisen muotona. Emansipaatio tarkoittaa sananmukaisesti ihmisten vapauttamista kaikenlaisista sisäisistä ja ulkoisista pakkoista, jotka rajoittavat joidenkin elämää sen kustannuksella, että samalla joillekin muille varataan enemmän toimintavapautta.

Emansipaatio edellyttää myös luopumista ajatuksesta, että olisi olemassa yksi, pysyvä ja muuttumaton totuus. Tätä Jack Mezirow kutsuu vapautumiseksi episteemisistä vääristymistä. Epistemologinen emansipaatio edellyttää myös, että ihminen pyrkii vapautumaan psyykkisistä vääristymistään, kuten lapsuudessa tai koulutuksen aikana syntyneistä traumaista. Lisäksi kriittinen tutkimus pyrkii osoittamaan sosiokulttuurisia vääristymiä: kuinka yhteiskunnallinen vallankäyttö ja manipulaatio ovat kehkeytneet niin itsestään selviksi osiksi ihmisten tietoisuutta, että epäoikeudenmukaisuus ja byrokraattinen järjettömyys ovat vain luonnollisia asioita. Ideologia - kuten Mezirow sanoo - heijastaa kollektiivisen, vallitsevan merkitysperspektiivin ylivaltaa.<sup>29</sup> Ideologian avulla toisia ihmisiä suljetaan pois keskustelusta, siirretään sivuun sieltä missä todellisia päätöksiä tehdään.

Toimintatutkimus saattaa alkaa pienestä ja käytännöllisestä kysymyksestä, mutta ottaa vähitellen kantaa yhä laajempiin poliittisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin.<sup>30</sup> Niin kävi myös Faidrosille, kun hän ryhtyi tekemään toimintatutkimusta normaalikoulussa. Hänellä ei ollut alunperin tarkoitus arvioida normaalikoulua hallinnollisena instituutiona, vaan kehittää opetusharjoittelua sen puitteissa. Hän ajatteli, että uudessa tilanteessa olisi mahdollista kehittää uusia, dialogisempia toimintatapoja, ja opetustyötä voitaisiin tarkastella kokonaisvaltaisemmin kuin ennen.

Kun Faidros alkoi huomata, että normaalikoulujen salskeasta kehittämis-

<sup>27</sup> Rorty 1989.

<sup>28</sup> *Enlightenment and awakening common peoples (...) an inquiry as empowerment.* (Reason 1994, 328-329.ks. myös Kincheloe 1991 ja Kincheloe & McLaren 1994, 140.)

<sup>29</sup> Mezirow 1995, 31.

<sup>30</sup> *Action research starts small, but it will gradually take into consideration the multiple questions of social movement and social order.* (Kemmis 1995, 5.)

retoriikasta huolimatta instituutio näytti arkipäivä toisensa jälkeen uusintavan totunnaisia toimintatapojaan, hän alkoi epäillä koko instituution pystyessä pitämisen järjestyttä. Faidros alkoi ihmetellä entistä enemmän, miksi Suomessa ei onnistuttu kunnallistamaan normaalikouluja, vaikka maan hallitus nimitti sitä valmistelemaan kaksi toimikuntaa 1990-luvun alussa?

Hän päätti hankkia käsiinsä ne raportit, joiden perusteella kunnallistamishankkeesta luovuttiin.

Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistoimikunnan mietintö oli erityisen kiinnostava. Faidros ihmetteli tarinaa siitä, miten tarkoituksenmukainen normaalikoulujärjestelmä onkaan ja miten kunnallistaminen tarveisi koko opettajankoulutuksen. Nykyjärjestelmän jatkamiselle löydettiin mietinnössä pelkästään myönteisiä puolia ja kunnallistamiselle vain kielteisiä. Normaalikoulujärjestelmää kohtaan esitetty kritiikki kuitattiin toteamalla, että *valtaosa siitä kritiikistä, mitä harjoittelukouluihin on kohdistettu, on ollut tavalla tai toisella sidoksissa [opetustaidon] arvosteluun*.<sup>31</sup>

Toimikunnan argumentointi näytti Faidrosin mielestä tarkoitushakuiselta. Vaikutti siltä, että toimikunta oli määritellyt kantansa jo etukäteen, ja mietinnön päätarkoituksena oli koota uskottavia perusteluja ennalta päätetyn ohjelman taakse. Missiona näytti olevan normaalikoulujen kunnallistamishankkeen torjuminen, ei tehdä puolueetonta selvitystyötä puhumattakaan kunnallistamisen valmistelusta. Toimikunta jätti itse asiassa tekemättä sen työn, jota varten se oli koottu. Faidrosista tuntui oudolta, että tällainen raportti hyväksyttiin: toimikunta ilmoittaa alkulehdillä muuttaneensa tehtävänsä toiseksi kuin mitä varten se oli asetettu.

Faidros ihmetteli, miksi toimikunta ei havainnut, että missään muualla ei ole vastaavaa järjestelmää kuin Suomessa. Ovatko suomalaiset siis keksineet normaalikoulussa jotain sellaista, jota missään muualla ei ole keksitty? Faidros tiesi, että samantapaisia järjestelyjä on lakkautettu muissa maissa. Norjassa harjoittelukouluista luovuttiin 80-luvun lopulla, ja nykyään opettajankoulutuslaitokset tekevät sopimuksia harjoittelunohjauksesta suoraan opettajien kanssa. Kyseessä on niin sanottu hajautettu järjestelmä, jonka suomalainen toimikunta tyrmäsi, mutta johon norjalaiset siirtyivät. Faidros oli tavannut silloin tällöin norjalaisia opettajankouluttajia, eivätkä he tyytymättömiltä vaikuttaneet, pikemmin päinvastoin.

Hajautettuun järjestelmään liittyviä ongelmia toimikunta esitteli laajasti. Toimikunta piti esimerkiksi vaikeana *sopimusten solmimista koulujen kanssa ja opettajien velvoittamista harjoittelijan ottamiseen ohjaukseensa*. Jotkin toimikunnan argumentit vaikuttivat kuitenkin Faidrosin mielestä heikosti perustelluilta. Esimerkiksi toimikunta toteasi, että *ohjaavilta opettajilta jää lisäksi puuttumaan toisten ohjaavien opettajien antama tuki ja opiskelijoilta vastaavalla tavalla toisten harjoittelijoiden harjoittelutilanteessa suoma tuki*. Millä perusteella? Faidrosin kokemuksen mukaan kenttäkoululla harjoittelunohjaajat keskustelivat keskenään paljon opiskelijoiden ohjaamisesta ja myös harjoittelijat tekivät paljon yhteistyötä. Jotkin toimikunnan argumentit vaikuttivat Faidrosin mielestä myös sisällöllisesti ristiriitaisilta: ohjauspalvelujen järjestäminen ilman normaalikouluja todetaan toisaalla yliopiston kannalta kalliiksi<sup>32</sup>, mutta toisaalla hajautettu ratkaisu todetaan kokonaisuudessaan halvimmaksi<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmän muistio, 58.

<sup>32</sup> Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmän muistio, 63.

<sup>33</sup> Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmän muistio, 71.

Toimikunta ei löytänyt hajautetusta järjestelmästä mitään etuja, vaikka sellaisia oli julkisuudessa esitetty. Nykyjärjestelmää oli kritisoitu monella taholla, ja vaihtoehtoisia tapoja opetusharjoittelun järjestämiseksi oli kaavailtu. Faidros ajatteli, että jos toimikunta olisi tehnyt työnsä tasapuolisesti, se olisi esitelty vaihtoehtoisen järjestelmän hyviäkin puolia. Hajautettu järjestelmä olisi esimerkiksi joustavampi kuin yliopistojen ylläpitämä harjoittelukoulu ja lisäksi harjoittelijoiden koulukokemukset olisivat realistisempia kuin harjoittelukouluissa. Kenttäkoulujen ja yliopistollisen opettajankoulutuksen vuorovaikutus saattaisi parantua ja opettajien jatko- ja täydennyskoulutukselle tarjoutuisi uusia mahdollisuuksia. Ja kustannuksiltaan tämä malli olisi edullisin.

Mutta toimikunta näki normaalikoulujärjestelmässä ainoastaan positiivisia puolia ja hajautetussa vain kielteisiä. Yhden asian liike, Faidros päätteli.

Mietinnön alkulehdiltä hän löysi mahdollisen selityksen. Neljä kolmesta toista toimikunnan jäsenestä oli normaalikoulujen viranhaltijoita, ja osa heistä oli esiintynyt normaalikoulujen edunvalvojina muissakin yhteyksissä. Myös muutamilla muilla toimikunnan edustajilla oli henkilökohtaisia ja ammatillisia sitoumuksia lausuntonsa kohteeseen.

Opettajankoulutuslaitosten edustajien tilanne oli toimikunnassa ristiriitainen: samaan aikaan käytiin keskustelua yliopistojen opettajankoulutuksen alajajasta ja sen siirtämisestä kokonaan ammattikorkeakouluihin. Opettajankoulutuslaitoksissa pelättiin, että norssien kunnallistaminen jättäisi akateemisen opettajankoulutuksen puolustusmuuriin normaalikoulujen kokoisen aukon. Ei ihme, että opettajankoulutuslaitosten edustajatkin liputtivat mielellään norssien säilyttämisen puolesta. Ja kun päätöksentekijöiden joukossa vaikutti lisäksi määrätietoinen lobbauskampanja, kuvio oli kunnossa. Kaiken kukkuraksi se kulttuuriministeri, joka oli yksi tärkeimmistä mietinnön vastaanottajista, oli myös puolisonsa kautta läheisessä suhteessa normaalikouluun.

Niinpä toimikunnan ohjelma onnistui täydellisesti: kunnallistamista valmistelevaan koottu elin ei valmistellutkaan kunnallistamista, vaan päinvastoin - teki työtä nykyjärjestelmän pystyessä pitämiseksi.

Faidrosin ei ollut yksinkertaista valita, mitä kirjoittaisi tutkimuksensa johtopäätökseksi. Hänen piti varoa kirjoittamasta tavalla, joka olisi liian osoitteleva, jotta tutkimus voitaisiin hyväksyä tieteellisenä opinnäytteenä. Asia oli arka myös opettajankoulutuslaitokselle ja tiedekunnalle, eikä hän halunnut kaivaa verta nenästään eikä maata jalkojensa alta. Hän muotoili raporttiinsa kieli keskellä suuta.

Toimintatutkimuksen kaltainen liike kohtaa väistämättä vastustusta sellaisten ihmisten taholta, joille sen esittämät muutosvaatimukset merkitsevät uhkaa saavutetulle asemalle. Torjunta voi saada joskus hyvinkin yllättäviä muotoja. Toimintatutkijan olosuhteet voidaan onnistua tekemään niin vaikeiksi, että hanke tyrehtyy siihen. Tehokkainta onkin juuri sellainen toiminta, joka ei ole avointa: mielipiteenmuokkausta voidaan suorittaa toimintatutkimushanketta vastaan esimerkiksi yksipuolisen informaation avulla, ja huomio voidaan kohdistaa kokonaan muuhun kuin niihin argumentteihin, joita tutkija esittää. Tehokkainta vaikuttamista tehdään suljettujen ovien takana luottamuksellisesti. *Keskustelun siirtäminen ad hominem-tasolle eli vastustajan tyrmääminen viittaamalla salattuun ohjelmaan tai motiiviin, joka muka tekee tämän väitteistä epäuskottavia, ovat ne itsessään mitä tahansa, on intellektuaalisesti melko alkeellinen temppu (Lagerspetz 1996, 65).* - Temppu on älyllisesti alkeellinen,

mutta tehokas silloin, kun keskustelua käydään tällaisella tasolla.

(...) Sellainen tutkija, joka tuottaa vallankäyttäjän kannalta epäedullista tietoa tai saa aikaan "tyytymättömyyttä" herättävää keskustelua, voidaan joissakin tapauksissa myös yksinkertaisesti siirtää pois. Kriitikin esittäjä merkitsee vallankäyttäjälle yhtä kuin sopeutumaton ja hankala ihminen.

Lytard (1995) on kuvannut tällaista tilannetta kielipelikäsitteen avulla. Hän toteaa, että tehokkain tapa, jolla järjestelmä voi torjua epämiellyttävän kriitikon on sulkea hänet kielipelin ulkopuolelle. Kriittisen tutkijan muodollisen sananvapauden ehdot toki täytetään muodollisen korrektisti, mutta häneltä evätään mahdollisuus osallistua tärkeimpiin kielipeleihin. Sananvapaus ja demokratiakin ovat Lyotardin mukaan vain kielipelin siirtoja, jotka peittävät vallan kasvot.<sup>34</sup>

Faidrosin tutkimus hyväksyttiin liseniaatintutkimukseksi. Hän oli helpottunut. Hän päätti, että väitöskirjaan valitsisi helpomman aiheen eikä yrittäisi enää parantaa maailmaa toimintatutkimuksen avulla.

Juna mittasi lakeutta pohjoisesta etelään. Faidros oli palaamassa koulutusseminaarista, jossa hän oli esittänyt näkemyksiään opetusharjoittelusta. Hänen päänsä oli raskas, olo epätodellinen. Faidros tuijotti junan ikkunasta ulos. Kiuveutunutta piennarheinää ja ankeita takapihoja näytti riittävän yhtä paljon kuin toiseenkin suuntaan. Lakeuksilla vyöryivät edestakaisin muodottomat, levikepyörillä levennetyt traktorit, kuin kuuautot. Miten paljon noita riittää?

Joillekin elämä on tuota, Faidros huomasi ajattelevansa.

Lakeus näytti suunnilleen samalta kuin kaksi päivää sitten, mutta ei tuntunut. Se ei johtunut lakeudesta vaan Faidrosin päästä. Hän oli esittänyt paneelikeskustelussa ajatuksiaan opetusharjoittelun rakenteelliseksi kehittämiseksi. Hänen johtopäätöksensä oli, että jos normaalikouluja ei kunnallistettaisi, olisi ainakin siirrettävä opetusharjoittelun ohjauksen määrärahat normaalikoulujen budjetista opettajankoulutuslaitosten budjettiin. Silloin opettajankoulutuslaitoksilla olisi suurempi vapaus valita, mitä oppilaitoksia ne käyttävät harjoittelussaan. Nykyään harjoitteluun käytettävä raha kanavoituu enimmäkseen suoraan normaalikoululle, mikä sanelee harjoittelun järjestämisen hyvin pitkälle.

Entä jos opiskelija saisi itse valita harjoittelupaikkansa? Opiskelijalla olisi käytettävissään harjoitteluvoucher, jonka hän saisi käyttää harjoitteluun siellä missä hän itse katsoisi siitä olevan eniten hyötyä. Tai jos opiskelijat menisivät vuodeksi kenttäkoululle opettajiksi, ja vastaavasti opettajat vuodeksi täydennyskoulutukseen yliopistolle? Mitään näistä malleista ei voi edes kokeilla niin kauan kuin normaalikoulu toimii harjoitteluautomaattina ja suhtautuu tämän tapaisiin uudistuksiin edunvalvontakysymyksinä. Näitä Faidros oli pohtinut omassa alustuksessaan.

- Sinulla on kyllä hyviä ajatuksia, nainen sanoi. - Mietin vaan, mikä siinä tökkii. Ehkä se on pikemmin siinä tavassa, jolla sinä sen sanot.

- Mikä siinä..? Faidros kysyi.

- Toivottavasti et nyt pahastu tästä...

- En pahastu, Faidros vakuutti. - Minusta on hyvä, jos kerrot miten sen koit kuulijana.

- Ehkä sun esiintymisessä...

Nainen haeskeli sanojaan rautatien sähköpylväiden vilinästä.

<sup>34</sup> Heikkinen 1996.

- Joku perussynkkyys. Ehdottomuus. Ylimielisyys.  
 - Ylimielisyys?  
 - Olit altavastajaan, olit yksin valtavaa enemmistöä vastassa, nainen sanoi. - Suurin osa oli normaalikoulujen opettajia. Olit rohkea. Mutta samalla muita ylempänä.

- Älä viitsi. Kun tietäisit. En minä olisi halunnut sinne mennä. Yritin kieltäytyä kunniaista, kun minua sinne kysyttiin. Sitten ajattelin, että pakko on julkisesti vastata siitä, mitä on tutkimuksessaan kirjoittanut.

- Täytyy tunnustaa, että ihailenkin tuota suoraselkäisyyttä, nainen jatkoi. - Taitavasti osasit perustella ja esiintyä. Vakuutit kuulijasi hyvin. Se vastustajasi, normaalikoulujen puolestapuhuja, jäi perusteluissaan selvästi kakkoseksi. Silti en osannut täysin samaistua siihenkään, miten sinä esiinnyt. Näytät niin itsevarmalta ja kovalta.

- Kovalta?

- Niin, jotain sellaista se on, nainen aprikoi. - Kovuutta, ylimielisyyttä. Viisas tutkija yliopistosta tulee ja puhuu. Kuin omistaisi koko maailman viisauden. Ehkä se tulee äänensävyistä, asennoista, tavastasi esiintyä. Nojaillet sen näköisenä kuin mikään ei sinua heilauttaisi. Katselet vastapuolta nenänvartta pitkin. Olet välillä omissa oloissasi. Siitä tulee sellainen vaikutelma kuin et antaisi mitään arvoa toisille ihmisille ja heidän ajatuksilleen.

- Siltäkö se tosiaan näyttää? Faidros ihmetteli. - Minä olen kokenut sen toisella tavalla. Minulla siihen liittyy väsymyksen ja välinpitämättömyyden tunne. Koin olevani aika yksin siinä keskustelussa. En jaksa olla sielullani mukana siinä tilanteessa, vaan ikään kuin ulkoistan itseni siitä. Sanon vain ääneen ne argumentit, mutta en ota henkilökohtaista tunnetason sitoutumista niihin. Ehkä siitä tulee se ylimielisyyden vaikutelma?

- Sanon kaiken tämän ystävänä, nainen muistutti. - Ei ihminen näe omaa toimintaansa toisen silmin. Olet tuommoinen yhden miehen kokoinen yhden asian liike. Eivätkä yhden asian liikkeet ole oikeassa kuin osittain.

- Mutta kun en ole! Faidros kielsi. - Ei minulla ole yhtä ainoaa mielipidettä. Näen, että asioilla on puolensa. On näkökohtia normaalikoulujen olemassaolon puolesta ja sitä vastaan. Mutta niistä puhuminenkin on tullut silkaksi edunvalvontakysymykseksi, ja se haittaa kunnan keskustelua. Tässä on käyty viime aikoina pelkkiä intressineuvotteluja, ei eettis-poliittisia diskursseja eli todellista arvokeskustelua.<sup>35</sup> Siksi minua kylästyttää koko juttu.

- Toisaalta totta, nainen sanoi. - Edunvalvontakysymys. Asema, palkka ja status. Mutta toisaalta myös aito huoli opettajankoulutuksen kehittämisestä. Norssien opettajat eivät ole tyhmiä tyyppejä, vaan fiksua porukkaa, joilla on myös sydän kohdallaan.

- En ole muuta väittänytkään, Faidros sanoi. - En arvostele norssien opettajia, vaan koko järjestelmää. Se on eri asia. Tiedän, että näin ajattelee moni opettaja ja opettajaksi opiskeleva: normaalikoulut ovat epänormaaleja harjoittelupaikkoja. Mutta on kurjaa, moni ei sano näitä mielipiteitä julkisuudessa ääneen omalla nimellään. Minäkin haluan jo pois siitä roolista, koska minut leimataan vain sen perusteella. Lisensiaatintutkimukseni jälkeen olen aktiivisesti yrittänyt välttää koko aihetta. Kun pyydettiin, oli pakko tulla tuohon seminaariin.

Juna alkoi jarrutella. Oltiin tulossa johonkin kylään.

- Olen päättänyt, että alan ajatella positiivisesti, Faidros jatkoi. - Seuraavaksi taidan ryhtyä keräämään sinulle listaa normaalikoulujärjestelmän hyvistä puolista.

<sup>35</sup> Ks. artikkeli 5, luku 5.3.

- Älä viitsi nyt pelleillä.

- Ei, olen ihan tosissani, Faidros vakuutti. - Onhan siinä hyviäkin puolia, oikeasti. En minä halua olla puolisokea. Kriittiseen ajatteluun kuuluu myös mahdollisuus nähdä oman ajattelunsa taakse. Heikkoa kriittisyyttä on sellainen kriittisyys, jossa arvioidaan muita minäkeskeisesti ja etsitään epäkohtia ympäristöstä. En halua sellaista. Se ei edistä mitään. Vahvaa kriittisyyttä on olla kriittinen myös itseään, omia lähtökohtiaan ja ymmärtämissyhteyksiään kohtaan. Vahvaa kriittisyyttä on myös kyky myöntää virheensä ja muuttaa mielipidettä, jos perustelut siihen johtavat. Ja minun on myönnettävä, että olen itse ollut yhtä rajoittunut ja yksipuolinen omissa kannanotoissani kuin se vuoden 1993 kunnallistamista valmistellut toimikunta. Ja on muistettava sanoa sekin, että monet niistä asioista, joita toimikunta kirjoitti, ovat myös hyviä ja varteenotettavia perusteluja.

Talojen ja traktoreiden vauhti junan ikkunassa alkoi hidastua. Tultiin kirkonkylään, yhteen niistä sekavista rakennuskokoelmista joita Suomessa riittää. Vai kaupunkiko lienee, Faidros mietti. Saattaa tämä lakeuden kruunu kutsua itseään sellaiseksikin.

Faidros alkoi haalia tavaroitaan kokoon.

Nainen ihmetteli.

- Olet jäämässä tänne? Keskelle ei-mitään?

- Ei täällä ehkä sinulle olekaan mitään, Faidros vastasi. - Menen tapamaan erästä vanhaa ystävää. Jatkan matkaa seuraavalla junalla. Tai joskus.

Hän pakkasi reppunsa ja istahti vielä hetkeksi. Tahtoi sanoa jotain vielä.

- Mutta... On vielä muutakin, Faidros haparoi. - Jotain, joka on pannut ajattelemaan asiaa uudella tavalla viime vuosina. Kuten sanoit, norsseissa on paljon hyvää työtä tekeviä ja opettajankoulutukseen sitoutuneita, taitavia ihmisiä. Viime vuosina joukko on uusiutunut lupaavasti. Siellä on valtava osaamisen keskittymä, suuri inhimillinen potentiaali opettajien kouluttamiseksi. En tiedä, mistä vastaavaa löytyisi tilalle, jos norssit kunnallistettaisiin. Hajoaisiko tuo opettajankoulutukseen sitoutuneiden ihmisten keskittymä? Vähän niin kuin vaatisi koko talon rakentamista uudelleen, jos vanha rakennus on epäkäytännöllinen. Kuka voi varmaksi sanoa, että uusi kokonaisuus olisi onnistuneempi? Kuka siitä ottaisi vastuun?

Junan ikkunan eteen seisahtui aseman kyltti. Faidros nousi.

Nainen oli mietteliään näköinen.

- Miksi et sanonut noita asioita siinä paneelissa? hän kysyi. - Se olisi pehmentänyt vastaanottoa. Ja parantanut keskustelun laatua. Norssin opettajat osaisivat arvostaa varsinkin sitä, että kunnioitat heidän ammattitaitoaan.

- Olisi pitänyt sanoa ääneen siitä, Faidros aprikoi. - Toimin kömpelösti. Kohdistin puheeni suoraan niihin argumentteihin, jotka kyseenalaistavat normaalikoulujen aseman harjoitteluautomaattina ja -monopolina. Enkä maininnut mitään nykytilanteen hyviä puolia. Toimin siis samalla tavalla kuin se komitea, jota itse arvostelin - erona vain se, että toisin päin. Peilikuvana.

Faidros lähti kohti junan ovea.

- Mutta olkoon. Siirryn nyt muihin maastoihin. Hyvää matkaa.

- Kiitos samoin, nainen sanoi. - Hyvää matkaa. Ja koetahan päästä perille jossain vaiheessa.

- Perille? Faidros kysyi. Hänen kasvoilleen levisi poikamainen virne, ensimmäistä kertaa koko matkan aikana. - Missä semmoinen paikka on?

Faidros astui junasta. Hän seisahtui hetkeksi sovitteluun aurinkolaseja päähänsä. Tietä pitkin jymisti ylileveä traktori. Faidros katseli sitä hetken: mah-tuisiko tuon kanssa samalle tielle? Sitten hän nosti repun selkäänsä.

## KIRJALLISUUS

- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Habermas, J. 1996. *Between facts and norms*. Oxford: Polity Press.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. 1998. System and lifeworld and the conditions of learning in late modernity. A keynote lecture in the Sixth Conference of Experiential Learning, July 2nd - 5th, 1998, University of Tampere, Tampere, Finland.
- Kemmis, S. 2000. Exploring the relevance of critical theory for action research. Käsikirjoitus teokseen P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The international handbook of action research*. London: Sage.
- Kincheloe, J. 1991. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: The Falmer Press.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. 1994. Rethinking critical theory and qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 138 - 157.
- Lagerspetz, E. 1996. Vapaus, yksilöllisyys ja yhteiskunta. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.) *Yksilö modernin murroksessa*. Tampere: Gaudeamus, 45 - 62.
- Liotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Mezirow et al. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis- koulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmä. Uudistuva opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993: 20.
- Reason, P. 1994. Three approaches to participative inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 324 - 339.



## Miten minusta tuli minä?

Vaistoa se oli. Tutkijana minun olisi ehkä parempi sanoa, että toimintani perustui systemaattiseen tutkimukseen, kirjallisuuden lukemiseen ja järkipäiseen päättelyyn. Vaistoa se kuitenkin oli, tai intuitiota.

Oli kevät 1994 ja kaikki oli tavallista. Olin elänyt jo melkein 34 vuotta. Vuoteen 2000 olisi vielä aikaa. Silloin täyttäisin 40 vuotta ja olisin ikäloppu, melkein vanhus. Näin olin laskenut jo alle kymmenvuotiaana ja olin siitä silloin varma.

Vanhetessani olin kuitenkin tullut epävarmaksi monista asioista.

Rakensin talooni saunaosastoa, ja radio oli työmaalla seurana. Sinä iltana Radiomafiasta tuli ohjelma "Miten minusta tuli minä". Joku kertoi elämästään tavallisella äänellä, harkiten, hitaasti. Se ei ollut niitä haastatteluja, jossa kuudes-tilaukeava haastattelija saa vastaansa nopean sarjan valmiiksi harjoiteltuja va-kiolatteuksia. Ei, se oli ääneen ajattelemista.

Kaksi ihmisääntä keskusteli radiossa, minä saumasin laattoja halogeeniva- lossa. Sisälläni eli monta ääntä, monta tarinaa.

Työ tuli valmiiksi, mutta jäin istumaan maaliämpärin päälle ja kuuntelin. Elämäntarina kehkeytyi radiossa eteenpäin. Tauot ja sanojen etsiskely antoivat tilaa omalle ajattelulle. Huomasin kuuntelevani samalla omaa elämäni ja miet- tiväni, mikä noissa tarinoissa kosketti. Vaikka tapahtumat olivat erilaisia kuin omani, niissä oli riittävä määrä samuutta, joka vei minut matkalle jonnekin taakse ja syvälle. Huomasin hakevani itsekin vastausta tuohon kysymykseen: miten minusta tulikaan minä?

Maasta meidät on tehty, maahan me kai palaammekin. Sillä välillä kyse- lemme samoja perusasioita, kukin tavallamme. Tai sitten käytämme elämäm- me niiden pakenemiseen, kukin tavallamme.

Ajatus omasta kuolemasta, elämän tarkoituksen etsiminen, tulevaisuuden toivo ja ponnistelu paremman huomisen puolesta. Ilo onnistuneesta työstä. Tärkeät läheiset ja se suru, joka liittyy heistä luopumiseen. Usko ja epäily, toivo ja epätoivo, rakkaus ja viha, ja niiden loputtomat variaatiot. Nuo elämän ikuiset asetelmat toistuvat eri kertomuksissa lukemattomina muunnelmina.

*Fabula ja sjuzet* - teema ja muunnelmat. Paljon myöhemmin löysin tuon sa- naporin, joka tiivistä ajatuksen universaalina ja ainutlaatuisen yhtymisestä elämä- kertomuksissa. *Fabulaa* ovat ne ihmiselämän ikuiset elementit, jotka toistuvat tarinasta toiseen - asiat, jotka ovat kaikille ihmisille yhteisiä: syntymä ja kuole- ma, rakkaus ja seksuaalisuus, kasvaminen ja ponnistelu elämän ylläpitämiseksi. Niistä syntyy myös monimutkaisia yhdistelmiä, kuten lojaalisuus, mustasuk- kaisuus tai vallanhalu. *Sjuzetissa* nuo elämän ikuiset teemat toistuvat muunnel- mina, ainutkertaisina tarinoina. Ne ovat niitä ainutkertaisen ihmisten ainutlaa- tuisia elämäkertoja, jotka sijoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan, historialliseen ja paikalliseen kontekstiin.<sup>36</sup>

*Fabula ja sjuzet* ovat päälletysten jokaisessa elämäkerrassa, eikä ilman toista olisi toista. Siksi toisen kertoma kertomus elämästä herättää kuulijassaan aina jotain sellaista, joka tuntuu tutulle.

Mutta silloin en tiennyt mitään Jerome Brunerista, joka oli soveltanut ja ke- hitellyt tuota venäläisiltä formalisteilta omaksumaansa ajatusta. En ollut kuullut

---

<sup>36</sup> Bruner 1986, 7; 17 - 21 ja 1987, 17 - 20.

myöskään Paul Ricoeurista<sup>37</sup>, Charles Taylorista<sup>38</sup>, Anthony Giddensistä<sup>39</sup>, Zygmunt Baumanista<sup>40</sup> tai Stuart Hallista<sup>41</sup>. Jos olisin lukenut heidän kirjoituksiaan, olisin ehkä löytänyt vastakaikua tuolle intuition synnyttämälle ajatukselle: nykymaailmassa ihmiset kysyvät enemmän kuin koskaan, keitä he ovat ja mistä tulevat. Että he kokevat olevansa maailmaan heitettyjä olentoja ja heidän minuutensa ovat hauraita ja keskeneräisiä projekteja. Ja että omasta elämästä kertominen ja kirjoittaminen ovat luonnollisia tapoja saavuttaa tunne elämän eheydestä ja hallinnasta.

Minulla ei ollut tietoa myöskään postmodernisteista, jotka väittävät, että johdonmukainen ja yhtenäinen minäkertomus on vain moderni illuusio - vain lohduttava minätarina maailmaan heitetyille olennoille, kun elämä on perimältään kaottinen ja identiteettitarinat sattumanvaraisia. Me emme luo elämäkertomuksiamme, vaan kieli luo meidät - minuus ei ole sen enempää kuin kielen leikkiä ihmisessä.<sup>42</sup> Todellisuudessa elämällä ei ole tarkoitusta eikä eheää, loogista ja johdonmukaista juonta, sanovat postmodernistit. Käsitys elämän eheydestä on heille pelkkä illuusio.

Mutta ehkä oli onni, että en tiennyt kaikkea tuota. Muuten en olisi uskaltanut toimia kuten toimin. Minulla oli vain tuo vaistonvarainen tunne siitä, että kun kertoo tai kirjoittaa mahdollisimman vilpittömästi omasta elämästään, alkaa ymmärtää itseään paremmin. Oppii tuntemaan itseään.

Ohjasin opetusharjoittelijoita ja yritin päästä ohjauskeskustelussa syvempään näkökulmaan. En jaksanut puhua kovin paljoa oppitunneista, vaan keskustelu siirtyi luonnostaan opettajuuden, ihmisenä kasvamisen ja olemisen kysymyksiin, jonnekin kauemmas, syvemmälle. Tuosta radio-ohjelmasta tuli käännekohta - siitä alkoi kiinnostukseni elämäkertojen käyttämiseen opettajankoulutuksen välineenä. Keksin pyytää harjoittelijoita kirjoittamaan pienimuotoisen omaelämäkerrallisen kertomuksen, jossa he pohtivat opettajuutensa keskeisiä kysymyksiä. Annoin otsikoksi radio-ohjelman nimen: "Miten minusta tuli minä?" Siitä se kaikki alkoi.

Elämäkerran kirjoittaminen ja siitä keskusteleminen oli hämmentävän kiehtova tapa aloittaa ohjaus uuden opiskelijan kanssa. Se toimi: useimmat opiskelijat kirjoittivat mielellään pieniä elämätarinoita, ja keskusteluitamme tuli syvällisiä. Puhe tosin laajeni usein opettajuudesta yleisiin elämänkysymyksiin siinä määrin, että jouduin miettimään, onko tämä opettajankoulutusta vai jotain muuta. Opiskelijat eivät näyttäneet siitä kantavan huolta. Monet heistä sanoivat suoraan, että on hienoa, kun puhutaan asioista tällä tavalla.

---

<sup>37</sup> Ricoeur 1984; 1992.

<sup>38</sup> Taylor 1989; 1995.

<sup>39</sup> Giddens 1991.

<sup>40</sup> Bauman 1991; 1996.

<sup>41</sup> Hall 1999.

<sup>42</sup> Barthes 1993.

Maria<sup>43</sup> oli ensimmäinen, joka pari ajattelemaan asiaa toiselta kannalta. Ei siksi, että hän olisi kokenut elämäkerran kirjoittamisen ja keskustelun huonoksi ideaksi. Pikemmin päinvastoin.

Tapasimme yliopiston kirjaston kahviossa sovittuun aikaan, haimme kahvit ja istuimme pöytään. Tavallisesti luin kirjoitukset yksin ja juttelimme niistä jälkeenpäin. Maria ei ollut ehtinyt antaa kirjoitustaan, ja siksi olimme sopineet, että luen sen tavatessamme.

Hän ojensi minulle mustakantisen vihkosen, jonka ensimmäiseltä sivulta alkoi tuo pieni käsin kirjoitettu elämäntarina.

- Se on kauhean sekava ja huonosti kirjoitettu, Maria selitti. - Sorry. Olisin halunnut kirjoittaa sen paremmin. Tärkeintä mulle on kuitenkin se, että olen saanut sen kirjoitettua.

- Niinhän me sovittiin, vastasin. - Tärkeintä on se, mitä ajattelet, ei kirjoitus.

- Kirjoitin tuon koko tarinan yhtä soittoa, koko jutun alusta loppuun, Maria jatkoi. - Tuntui hyvältä kirjoittaa. Mutta kun luin sen jälkeen päin, tuli sellainen olo, että tästä saa aika synkän kuvan elämästäni. Ei se oikeasti ole noin synkkää ja pessimististä. Kun siis luet sitä, ota huomioon, että se on sen hetken teksti. Eikä se hetki ollut parhaimpia.

- Eri päivinä kirjoittaa eri tavalla, vastasin.

- Eikä siinä ole kovin paljoa opettajuudesta, Maria jatkoi. - Oikeastaan siinä ei ole muuta kuin yritys vastata siihen peruskysymykseen: miten minusta tuli minä. Mutta lue nyt ekana. Parempi kun en selitä liikaa. Minä luen vaikka tätä lehteä.

Aloin lukea ruutuvihkon ensimmäistä lehteä. "Miten minusta tuli minä?" Olen miettinyt tuota kysymystä jo paljon aikaisemmin ja olen iloinen siitä, että minun "pitää" siitä kirjoittaa. Rehellinen ollakseni: ostin alennusmyynnistä näitä vihkoja juuri tällaiseen tarkoitukseen..."

- Minusta tämä ei ole ollenkaan huonosti kirjoitettu, sanoin ensimmäisen sivun luettuani.

- Mutta sehän ei ole siis pääasia, Maria hymyili vinosti.

Jatkoin lukemista ja syvennyin sivu sivulta tekstiin yhä enemmän. Maria istui sivuttain vastapäätä ja yritti olla lukevinaan lehteä. Mitä pidemmälle edistyin, sitä vähemmän minun teki mieli sanoa mitään tekstin tyylistä tai muodosta. Kertomus vei mukanaan. Mariasta kasvoi siinä tekstissä paljon moniulotteisempi hahmo kuin se, jonka olin siihen asti tuntenut tavallisena opettajaksi opiskelevana nuorena naisena, joka pukeutuu arkisiin siniseen takkiin ja opiskelijabileissä punaisiin haalareihin.

Maria aloitti tarkastelemalla oman elämänsä lähtökohtia aina isovanhempiensa elämäkokemuksista saakka. Sitten hän kävi läpi vanhempiensa ristiriitaista suhdetta ja sen vaikutusta omaan kasvuunsa. Hän pohti paljon myös suhdettaan omiin sisaruksiinsa ja ystäviinsä sekä koulukokemuksiaan. Hän kävi läpi erään läheisensä alkoholin ja huumeiden käyttöä sekä sitä, miten niihin liittyvät kokemukset vaikuttavat hänen nykyiseen elämänsänteeeseensa.

Kertomuksen loppui kuvaukseen siitä, miten hän oli ratkaissut traumaattisen suhteensa siihen ihmiseen, jonka päihderiippuvuus oli tehnyt hänenkin elämästään kuristavan helvetin.

Helpotuksen mukana tuli valtava syyllisyys.

Maria kyseli itseltään, voiko hänestä tulla ollenkaan opettajaa, kun hän on ehtinyt kokea elämässä niin paljon rikkinaisyyttä. Hän epäili, ettei voisi uskoa tulevaisuuteen tarpeeksi paljon. Että hän ei jaksaisi enää lisää maailman mur-

<sup>43</sup> "Maria" on peitenimi.

heita, kun itse oli joutunut niin paljon niitä kantamaan - sekä omia että muiden.

Kun lopetin lukemisen, olin hämmentynyt, kosketettu, hämilläni. En ollut ennen lukenut vastaavaa. Tajusin, että kaiken tuon kirjoittaminen oli hänelle hyvin tärkeää, mutta en olisi uskaltanut pyytää häntä kirjoittamaan saati lukea tuota tekstiä, jos olisin tiennyt, mitä hän työstää pintansa alla. Mutta itseäni oli valintansa tehnyt. Olimme puhuneet siitä, että jokainen itse päättää, kuinka paljon tai vähän, kuinka pinnalta tai syvältä haluaa kirjoittaa, mitä käsittelee kirjoituksessaan ja mitä vain mielessään.

Kirjoittaessaan käy läpi myös paljon sellaista, jota ei koskaan tule lausuneeksi ääneen - olin huomannut sen kun olin kirjoittanut omaa elämäkertaa. En tietoisesti halunnut kirjoittaa kaikkea edes paperille, mutta kävin niitä paljon läpi mielessäni kirjoittamisen aikana.

Siksi olin jopa suositellut, että tarinoissa ei pyritä kirjoittamaan "kaikkea".

Maria oli kuitenkin kirjoittanut "kaikki".

Maria katsoi lumisia puita, ja hänen kasvonsa olivat kosteat silmien alta.

- Tekee mieli sanoa vain kiitos, sanoin. - En osaa sanoa mitään muuta. Ainakaan mitään kovin viisasta. Enintään tämän: kiitos kun sain lukea.

Maria ei sanonut mitään, nyökkäsi vain ja katseli lumisia puita.

- Ja että ymmärrän, että kirjoittamisella on ollut sinulle hirveän suuri merkitys, jatkoin. - Kirjoitat siitäkkin tässä: "Tarve oppia ymmärtämään asioita on valtava. Niin paljon puhutaan siitä, miten ongelmat perheissä kertautuvat sukupolvi sukupolvelta. Huonolta näyttää, olen pahaa vauhtia tulossa katkeraksi ja kyyniseksi. Olen valmis kaikkeen, mikä vähänkään voisi pelastaa minua edellä mainituilta ominaisuuksilta. Siksi olen iloinen, että kirjoitan tätä."

- Toivon, että tämä auttaa, jatkoin. - Ymmärrän myös, että olet luottanut tässä minuun aika paljon. Ja sillä on minulle suuri merkitys. Yritän olla sen luottamuksen arvoinen.

Maria nyökkäsi taas. Hän katsoi yhä ulos ikkunasta. Kohta hän näyttäisi varmaan taas yhtä tyyneeltä ja tasapainoiselta kuin aina.

- Elämä on pelkkää kaaosta, Maria puhui. - Kun kirjoittaa, se alkaa tuntua jotenkin hallittavammalta ja kokonaisemmalta. Piirittää asioita sanojen avulla. Saa jotain jäämään sanojen sisään. Alkaa asettaa niitä suhteisiin keskenään. Alkaa ymmärtää niitä.

Maria kokoili sanojaan varovasti kuin olisi pelännyt niiden särkyvän.

- Alkaa hallita niitä.

Ihmiset kävelivät ulkona, toiset yliopistolle, toiset sieltä pois. Maria kokosi elämänsä kahvion pöydässä puhumalla, ja minä kuuntelin. Aurinko lämmitti vasenta poskeani, kunnes se siirtyi pylvään taakse. Kahvion pöydissä vaihtui miehitys. Kirjaston ovihälytys piippasi silloin tällöin läpikulkijoille, mutta kukaan jaksanut välittää.

Keskustelimme siitä, mikä merkitys raskailla elämäkokemuksilla on opettajalle. Ne ovat paitsi kuorma, myös ymmärtämisen väline. Arvelin, että juuri hänenlaisensa ihminen voisi ymmärtää niitä lapsia, jotka tulevat kouluun rikkinaisista kodeista. Ne elämäkokemukset, jotka olivat hänelle itselleen kaikkein raskaimpia, voisivat jonain päivänä olla voimana, joka kantaisi häntä opettajana ja ihmisenä.

Ajatukseni vaelsivat samalla jossain takamaastoissa. Mietin, miten minun pitäisi toimia. Joudunko terapeutiksi? Pitäisikö Maria ohjata ammattiauttajalle? Voinko tehdä yleensä tutkimusta tällaisesta asiasta ja tällä tavalla? Ja kuitenkin toisaalta kaikki tämä osoittaa niin selvästi, miten kirjoittaminen ja kertominen eheyttää elämää. Sisäinen paini päättyi ehdottamaan kompromissia.

- Tämä on hieno teksti. Vaikuttavin, mitä olen koskaan lukenut. Mutta

ehkä juuri siksi tuntuu siltä, että on parempi jättää teksti sinulle, sinun haltuusi. En yksinkertaisesti voi ottaa tätä tutkimusaineistoksi. Lukuun ottamatta sitä sivua, jossa pohdit kirjoittamisen merkitystä itsellesi. Siitä voisin kai ottaa kopion?

- Sopii minulle, Maria vastasi.

Sinä päivänä kirjaston kahviossa istuessani opin, miten vahva väline elämäkerran kirjoittaminen on. Kaikilla tehokkailla työkaluilla voi tehdä paljon hyvää, mutta myös pahaa. Elämäkerran kirjoittaminen antaa mahdollisuuden pohtia oman opettajuuden kannalta tärkeitä kysymyksiä, mutta saattaa samalla käynnistää sellaisia psyykkisiä prosesseja, joiden hallitsemiseen keinoni eivät riitäkään. Mitä tehokkaampi väline, sen enemmän tarvitaan tietoa ja taitoa sen käyttämiseksi.

En halunnut puoskariksi.

Siksi päätin kaksi asiaa. Ensimmäkin hankkisin elämäkertojen käyttämisestä kaiken tiedon, mitä olisi saatavilla. Toiseksi pyrkisin rajaamaan kirjoittamista tarkemmin sellaisiin kysymyksiin, jotka liittyvät opettajuuteen, oppimiseen ja kasvatukseen. Ehkä tuossa vaiheessa ymmärsin selvemmin kuin koskaan olevani toimintatutkimuksen spiraalin reflektiovaiheessa: pohdin kokemustani ja otin siitä opiksi, ja samalla suunnittelin sitä, kuinka kannattaa jatkaa eteenpäin.

Huoleni puoskariksi tulemisesta saattoi olla ylimitoitettua. Myöhemmin minulle tuli tilaisuus kysyä elämäkertametodia käyttäneiltä Adra Colelta ja Gary Knowlesilta.

- Entä jos opettajankoulutus meneekin terapiaksi?

- Onko se paha asia? Elämäkerran kertominen tai kirjoittaminen on luonnostaan terapeutin tapahtuma - miksi sitä pitäisi pelätä? Adra vastasi kysymällä.

- Entä jos opiskelijassa käynnistyy jotain sellaista, jota hän ei hallitse etkä sinä ohjaajana hallitse?

Adralle ja Garylle kysymys ei ollut uusi. Jotkut heidän kollegansa olivat myös epäilleet elämäkertametodia samasta syystä. Adra ja Gary olivat joutuneet perustelemaan menetelmäänsä monta kertaa.

- Jos haluat saada jotain merkittävää aikaan, otat aina riskin, Adra filosofoi.

- Voi olla, että elämäkertametodin käyttäjänä joudut vaikeisiin tilanteisiin, mutta niihin voit joutua muutenkin, jos haluat mennä pintaa syvemmälle. Niistä selviää kyllä - sydämellä ja järjellä.

Adra katsoi Garya. Gary nyökkäsi.

- Merkittävä oppimiskokemus alkaa siitä, että valmiiseen syntyy särö, Gary sanoi hiljaa. - Jos et tee mitään, mikä liikuttaa ihmistä, et saa aikaan mitään. Jos aiot tehdä jotain merkittävää, otat aina riskin.

Ehkä tutkijana olisi kunniakkaampaa välttää sanomasta tällaista: suoranainen sattuma on ohjannut tutkimustani monta kertaa.

Sattumalta olin oikeaan aikaan oikeassa paikassa silloinkin, kun haettiin opiskelijoita valtakunnalliseen kasvatusalan tutkijakouluun. Kirjoitin hakemuksen ja tulini valituksi. Ilman sitä tutkimukseni ei olisi sitä mitä siitä on tullut. Ilman sitä minusta ei olisi tullut minua.

Merkittävin tapahtuma tutkijakoulussa oli Stephen Kemmisin viikon mittainen toimintatutkimuksen metodikurssi Tampereella elokuussa 1995. Olin ymmärtänyt oman tutkimukseni toimintatutkimukseksi jo aikaisemmin, mutta vasta tuo viikon rautaisannos kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen filosofiaa rakensi tutkimukselleni uuden perustan. Ymmärsin uudella tavalla, että toimintatutkimus ei ole mikään ”tempu ja miten se tehdään”. Se on laajempi viitekehys, ajattelutapa, maailmankatsomus tai poliittinen ohjelma. Kriittisen teorian näkökulmasta yksi toimintatutkimuksen tärkeimpiä tehtäviä on tuoda näkyväksi koulutusjärjestelmiin liittyviä rakenteellisia ongelmia ja epäkohtia. Eikä sekään riitä: niihin pitää puuttua, pitää uskaltaa toimia niiden purkamiseksi.

Toimintatutkimus on tästä näkökulmasta poliittista toimintaa, jonka tarkoituksena on asioiden kehittäminen demokraattisesti.<sup>44</sup> Se voidaan ymmärtää myös käytännölliseksi filosofiaksi<sup>45</sup> - se on yhteiskuntafilosofiaa, toiminnan filosofiaa, kasvatuksen filosofiaa. Tämäntapaiset ajatukset toimintatutkimuksesta rohkaisivat minua kirjoittamaan lisensiaatintyöni, jossa otin kriittisesti kantaa epäkohtaan, jonka näin opettajankoulutusjärjestelmässä: opetusharjoitteluun normaalikoulussa. Mielestäni normaalikoulu oli vääristynyt toimintaympäristö tavalliseen kouluun verrattuna. Siksi pidin vahingollisena sitä, että opetusharjoittelua keskitetään norsseihin. Esitin, että harjoittelua tulisi suunnata entistä rohkeammin kenttäkouluille ja että koko normaalikoulujärjestelmän perusteita tulisi vakavasti pohtia uudelleen.

Kemmisin pitämällä viikon kurssilla esiteltiin myös käytännön metodeja toimintatutkimuksen tekijöille. Kiinnostuin erityisesti muistelutyömetodista. Metodi on siirtynyt toimintatutkimuksen välineistöön naistutkimuksesta - molempia voidaan pitää kriittisen teorian perillisinä, joten lähisukulaisuus myös metodeissa tuntuu luonnolliselta. Yksi sen perusajatuksista on, että omaan toimintaan haetaan etäisyyttä kirjoittamalla elämäntarinaa yksikön kolmannessa persoonassa.

Muistelutyön avulla alan nähdä oman elämäni uudessa valossa. Syntyy uusi perspektiivi, jossa etäännyksen elämäntilanteestani uuteen ulottuvuuteen. Reflektio on ”katsomista ylimääräisellä silmällä”, kuten Friedrich Fichte on sanonut.

Muistelutyön tarkoitus on antaa tuo ylimääräinen silmä. Kiinnostuin siinä määrin metodista, että seuraava merkittävä vaihe tutkimuksessani olikin muistelutyöryhmän vetäminen lukuvuonna 1995 - 96. Ryhmä koostui kuudesta vapaaehtoisesta opiskelijasta, jotka kokoontuivat iltaisin keskustelemaan elämäkertojensa pohjalta. Joka tapaamisessa lähtökohtana oli yksi tai kaksi kirjoitettua elämäkertaa.

Tapasin tytön vuosi sen jälkeen, kun ryhmä oli päättänyt työskentelynsä. Hän oli lopettelemassa graduaan, ja kertoi kokemuksistaan opettajankoulutuksessa.

- Miksi sellainen keskusteluryhmä ei voisi olla kaikille pakollinen opettajankoulutuksessa? tyttö kysyi.

- Niinpä, vastasin.

- Harmittaa, että tämän laitoksen ihmiset tiedä siitä mitään. Meillä oli niin mahtavia keskusteluja ja aivan suoria parannusehdotuksia opettajankoulutus-

<sup>44</sup> Kemmis 2000; ks. myös artikkeli 5, luvut 5.1, 5.4 ja 5.5.

<sup>45</sup> Elliott 1997.

laitoksen toimintaan. Ja kaikki se jäi vain meidän keskiseksi. Tuleehan siitä se Mikon ja Anna-Ilonan gradu<sup>46</sup>, mutta kuinka moni sitäkään lukee? Olen ajatellut monta kertaa, että meidän olisi pitänyt pitää paljon enemmän ääntä. Olisi pitänyt mennä juttelemaan laitoksen ihmisille. Tai olisi pitänyt kirjoittaa artikkeli tai jotain...

- Eihän se ole myöhäistä, sanoin. - Kirjoitanhan minäkin tästä. Ja voit sinäkin kirjoittaa. Tai kirjoitetaan yhdessä.

- Hyvä jos kirjoitat, tyttö vastasi. - Mutta minä en jaksa enää. Ja pelkään, että vaikka kuka kirjoittaisi mitä tahansa, mikään ei muutu. Kaikki jatkuu kuten ennenkin. Opiskelijan arki on poukkoilua paikasta toiseen. Ja toiset ne vaan istuvat eläkeviroissaan ja tekevät olonsa helpoksi. Ei niitä kiinnosta opiskelijan arki tai se kokonaisuus, joka opinnoista muodostuu.

Onneksi tyttö oli väärässä. Ainakin osittain. Laitoksessa oli ihmisiä, joita kiinnostaa se, millainen kokonaisuus opinnoista koostuu opiskelijalle.

Keväällä 1996 sain kuulla, että laitoksessa suunniteltiin uutta tapaa opettaa kasvatustiedettä: kotiryhmäopetusta. Sama opettaja opettaisi omaa ryhmäänsä syksystä kevääseen, jolloin opettajan ja opiskelijaryhmän kontakti muodostuisi tiiviiksi. Innostuin ajatuksesta, koska siinä tuntui olevan mahdollisuus toteuttaa juuri niitä ideoita opettajankoulutuksesta, joihin olin saanut virikkeitä tutkijakoulussa. Ajattelin, että minulla on tässä mahdollisuus jatkaa elämäkerrallisten työtapojen kehittelyä.

Syksyllä 1996 aloitin myös kolmivuotiskauttani tutkijana. Päätin, että kohdennan myös tutkijan voimavarani kotiryhmäopetuksen kehittämiseen. Suunnittelin, että teen väitöskirjani kotiryhmäopetuksen kehittämistä toimintatutkimuksena - kehitän siis opetusta ja teen siitä samalla tutkimusta. Uuteen hankkeeseen satsattiin muutenkin paljon voimavaroja. Siitä päätettiin kerätä myös kattava opiskelijapalaute, jotta kokeilusta saataisiin kaikki irti. Tuo kaikki kuulosi toimintatutkimukselta parhaimmillaan: suunnitellaan uusi toimintatapa, hankitaan kokemuksia ja palautetta siitä tutkimuksen avulla, tehdään uusi suunnitelma ja kokeillaan uudelleen. Parasta oli, että kotiryhmäopettajiksi oli tulossa nuoria, innostuneita ihmisiä. Tässä olisi varmasti hedelmällisempi maa-perä toimintatutkimukselle kuin yrittää muuttaa opetusharjoittelujärjestelmää.

Kokosin elämäkerralliset harjoitukset vähitellen elämäkertaportfolion muotoon, jossa tekijöille tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia elämäkerran tekemiseen. Joitakin harjoituksia tehdään yhdessä, joitakin jätetään oman valinnan varaan. Se toimi. Opiskelijat innostuivat tekemään omia "Minäkansioitaan", kuten niitä kutsuimme. Jotkut käyttivät siihen valtavasti omaa aikaansa ja kehittivät omia tehtäviäänkin niiden lisäksi, joita olin antanut.

Katson kuvaa vielä kerran. Joukko ihmisiä seisoo lavalla ottamassa vastaan opetuksen laatupalkintoa yliopiston rehtorilta. Heidät on palkittu kotiryhmäopetuksen kehittämisestä, kirjoittaa sanomalehti.

Arvokkaan näköisiä ihmisiä, komeita ja kauniita. Ihmettelen, kuka on tuo

<sup>46</sup> Siitari & Pietikäinen 1997.

mies tuossa kuvassa, tumma puku päällä. Pitää kukkapuskaa kädessään, katsoo tuota naista.

Entä nuo kasvot, tuo nainen?

Muistan joskus nähneeni samat kasvot synkempinä.

- Luuletko, että sillä on mitään väliä, miten yliopistossa opettaa? kuulin niiden sanovan.

Se oli silloin, kun olimme päättämässä kotiryhmäleiriä ja joimme leirikokouksessa lähtökahveja. Takana olivat hetket maataiteen ja draaman parissa. Maa puhui meille soran, lehtien, risujen, hiekan, veden ja tulen kautta. Ihmiskokousten kautta. Hiljaisuuden kautta. Leirin aikana syntyi oivalluksia opettamisesta, kasvamisesta ja ihmisenä olemisesta. Olimme varmoja siitä, että kukaan ei saisi saisi käsitystä siitä, mitä olimme tehneet. Ja miten hyvältä onnistuminen tuntui, miten se palkitsi.

Nyt katson ihmetellen kuvaa, jossa kahdeksan ihmistä ottaa vastaan yliopisto-opetuksen laatupalkintoa. Kuvasta puuttuu neljä ihmistä, jotka nimettiin myös palkittuun ryhmään.

Kuulen, kun joku sisälläni toistaa kyynistä kysymystä.

- Luuletko, että sillä on mitään väliä, miten yliopistossa opettaa?

Mutta se toinen, se pehmeä sisälläni, se hymyilee.



## KIRJALLISUUS

- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, Tekstin syntymä. Toim. L. Rojola, suom. L. Rojola ja P. Thorel Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1991. *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Toim. P. Ahponen & T. Cantell, suom. J. Vainonen Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.
- Elliott, J. 1997. Doing action research - doing philosophy: what will the academy do with an antagonist view on educational enquiry. A paper presented at the European Congress of Educational Research, Frankfurt am Main, September 27th 1997.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Kemmis, S. 2000. Exploring the relevance of critical theory for action research. Käsikirjoitus teokseen P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The international handbook of action research*. London: Sage.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Siitari, M. & Pietikäinen, A. 1997. Vertaisryhmä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä opettajankoulutuksessa. Julkaisematon pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.

### III

## ARTIKKELIT

*Dokumenttielokuvan ja fiktion ero on siinä,  
että dokumentissa käsikirjoitus tehdään jälkikäteen,  
kun fiktiossa se tehdään etukäteen.*

- John Huston

**1**

**BECOMING YOURSELF  
THROUGH NARRATIVE.  
AUTOBIOGRAPHICAL APPROACH  
IN TEACHER EDUCATION**

**Hannu L. T. Heikkinen**

Julkaistu teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.)1998.  
Promoting teachers' personal and professional growth.  
Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E 32, 111 - 131. - Ref.  
Tekijänoikeudet Oulun yliopisto, uudelleen julkaistu luvalla.

# 1 BECOMING YOURSELF THROUGH NARRATIVE. AUTOBIOGRAPHICAL APPROACH IN TEACHER EDUCATION

Julkaistu teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.)1998. Promoting teachers' personal and professional growth. Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E 32, 111 - 131. - Ref.

In this article, I discuss some experiences of autobiographical approaches in teacher education, developed through action research. Some theoretical foundations for the narrative method are stated, based on ideas of modern identity as a social product, understood in relation to its social context and historical perspective. Within autobiographical reflection, a prospective teacher may sustain a more integrated sense of self. Some remarks about reflective teacher education as a form of policy are also stated - in the reflective endeavour to teacher's self, narratives seem to serve as an efficient tool. The action research process of developing autobiographical methods is described through three applications. Firstly, I report on making use of narratives in the dialogue between the student teacher and the supervisor in teaching practice. Next, I describe a voluntary group taking part in autobiographical reflection following the ideas of memory work (Erinnerungsarbeit). Finally, I examine the latest experiences of home-groups, as implemented amongst first year students of teacher education at Jyväskylä University.

## 1.1 Introduction

### 1.1.1 Narratives and reflective teacher education

In the field of social sciences there has been discussion about what is known as *turn to narrative*. Educational research, as well as the social sciences in general, have noticeably turned to the study of discourses, focusing on the narratives of reality. It has been even claimed that there is little else than discourses to do research on, and in the most radical postmodernist views, it has been assumed that reality itself is factually nothing more than discourses (e.g. Usher & Edwards 1994, 14)<sup>47</sup>. Be that as it may - whatever the ontological stand on discourses and reality - educational research has been criticized of paying too little attention to teachers' stories. Therefore, a number of scholars are suggesting that narrative research opens a new window to teachers' culture (Cortazzi 1993, 1-2).

In this article the focus is still somewhat different - it lies in the educative aspects of narrative. The stories about the life of student teachers are regarded mostly as tools for facilitating a prospective teacher's development, not

<sup>47</sup> Usher and Edwards (1994, 14) have formulated the postmodern view on discourses as follows: *Postmodernism (...) questions representation and the underlying belief of a reality that is independent of representation yet capturable by it. However, it also puts forward the notion of a reality constructed by representations and therefore of multiple perspectives where representations become reality and where reality is always, necessarily, represented.*

primarily as a method of research. However, at the same time, they do serve as a method for acquiring knowledge about the process of becoming a teacher. Basically, in my view, these two aims cannot be totally separated within the field of teacher education - knowing more about the process of professional development helps us to deliver better teacher education programs.

The narrative approach refers to the idea of telling stories about one's life and the reality. But what is life? Within the literature about narratives in education, rather relativistic and constructivistic ontological presuppositions seem to prevail. As Kyratzis and Green (1997, 34) put it, *narrative has a role in constituting social life and is not only a tool for revealing social life*. Jerome Bruner (1987, 11-13) argues it is hard to imagine being a naive realist about life. Thus, telling a narrative is rather construing reality than revealing "real" entities which exist in "real" reality. So, a parallel between constructivism and narrative approach can once again be drawn: constructivism can be regarded as "world making" and narratives parallelly as "life making", as Bruner has put it.

Telling a narrative is always a selective act. You always decide to include something in your story and, simultaneously, you leave something else out of it. It is always possible to tell very different stories about a single life - and, however, any of those different versions may be regarded as true. Your narrative is different when you are relating it to for example your mother or to your child, and your life story for your employee differs from the one you are sharing with your best friend. There is no single story that can be told about one's life. *The content and structure of any given account of story depends on the context of the telling as well as the purpose of the teller* (Kyratzis & Green 1997, 34).

Therefore, a coexistence of many different truth is essential - the reality cannot be reduced to one voice. Clifford Geertz has suggested there is no coherent "truth" like *a solid mass of stone* but a *swirl* of truth (Geertz 1995). The idea of one's world is always multifaceted and it is possible to understand it partially. There are always a variety of stories of one's life: there may be *competing stories*, even *conflicting* ones, as Clandinin and Connelly (1995, 12 -15) put it. Anyway, through those different voices, we can hear the life itself in its multiple tangles. Mihail Bakhtin (1981) describes this kind of multitude of voices as *polyphony*.

There is another feature in life stories which still support to the constructivist viewpoint mentioned above. Your narrative is never complete - you never become finished with it, as long as you live. In the course of time, a multitude of parallel versions of your life story are in constant motion, mixing together and becoming redifferentiated. You are retelling your story again and again: the one you told last year was not the same than the one you tell today, and it will still differ from the next year version. As Glynis Breakwell (1986, 9-10) states, *identity is a dynamic social product*. Thus, construing identity is an endless chain of interpretation and reinterpretation of life events.

Paul Ricoeur (1992, 117) notes that uninterrupted continuity is an essential factor of identity. Through your narrative, you are understanding yourself in the swirl of time - you are locating yourself in the map of your life again and again, and thereby achieving an integrated sense of self. Anthony Giddens (1991) describes the sense of continuum of life events *atrjectory*<sup>48</sup> of the life-

<sup>48</sup> Anthony Giddens has defined his concept of the trajectory of the self as follows: *the formation of a specific lifespan in conditions of modernity, by means of which self-development, as reflexively organised, tends to become internally referential*. (Giddens 1991,244.)

span: the *personal integrity comes from integrating the life experiences within the narrative of self-development* (Giddens 1991, 80).

A good story has always an interesting design. Therefore, interconnection of events through a life story is to lay a plot in it. Ricoeur (1984; 1992) calls narrative constitution of the self *simply emplotment*. However, the connectedness of life is always threatened with diversity, variability, discontinuity and instability. Therefore Ricoeur describes the interconnection of life events through *discordant concordance*, portraying in this way a notion of the synthesis of heterogenous (Ricoeur 1992, 141 - 142).

An interconnection of the events, as a narrative configuration of life, is taking shape through autobiographical reflection. The process of reflection lies deep in relating the narratives. A new understanding about your life is intertwined with the linguistic processes themselves, as you find proper words for your story. As Donald Schön (1987, 25) has put it, our descriptions of reality are (...) *always attempts to put in explicit, symbolic form a kind of intelligence that begins by being tacit and spontaneous*. As you are construing a narrative, there is a new knowledge emerging. Reflection is to turn the tacit knowledge into explicit, to find some structure for the *knowing-more-than-you-can-say*. Something which has gone without saying becomes visible. Thus, as you reflect your life through narrative, it may lead you to an unexpected issue as well. Within reflection, something self-evident is perhaps not so evident at all any more. The reflective process may shake up some very constitutive presumptions, it may even cause a remarkable shift in your perspective, a *paradigm shift*<sup>49</sup> at your personal level. Consequently, the structure of the world may be reorganized: through your reflection you become aware of something which has been unconscious so far. Ultimately, relating a story about your experiences may lead you into a new and better organized view of reality.

As Giddens (1991, 72) has described, keeping a journal, and working through an autobiography, are essential for sustaining an identity as a person and a professional. Therefore, narrative approach seems to offer an appropriate tool for educating reflective professionals. According to Powell (1985, 42), educators have been rather slow to see the potential of autobiography. Recently, however, it seems that there is a rapidly growing interest towards the narrative approach among teacher educators and researchers on teacher education - telling and writing about one's significant experiences has been regarded as one of the most useful tools for reflective teacher education (e.g. Zeichner 1987; Bullough & Knowles 1991; Kelchtermans & Vanderberghe 1993; Knowles 1993; Cortazzi 1993, Diamond 1994; Polkinghorne 1995; McEwan & Egan 1995; Clandinin & Connelly 1995; Kyratzis & Green 1997; Gudmundsdottir 1997).

---

<sup>49</sup> Kuhn notes e.g. (1970, 149): *Within the new paradigm, old terms, concepts, and experiments fall into new relationships one with the other*. Guba and Lincoln (1994, 107) are defining a paradigm as *a set of basic beliefs (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the "world", the individual's place in it, and a range of possible relationships to that world and its parts, as, for example, cosmologies and theologies do*.

### 1.1.2 Teacher education as a form of policy

Education is inevitably value-bound. It is always a manifestation of a policy. To cite Spodek (1974, 8-9):

All teacher education is a form of ideology. Each program is related to the educational ideology held by a particular teacher educator or teacher education institution, even though the relationship may not be made explicit. There is no such thing as value-free teacher education just as there is no such thing as a value-free education for children.

Reflection has been connected with the idea of emancipation both on the personal and the social level. In this sense, it is a *modern* idea - it incorporates a commitment to the Enlightenment idea of emancipation through human reason. The idea of modern emancipation proclaims the possibility for the free and critical knowing subjects, carrying the traumas created in the course of life and living in a society distorted by ideologies, to strive for a better understanding of themselves and society, through rational reflection. Critical reflection leads us to a more democratic society, a better place equally for us all. In this perspective, typical of critical theory, emancipation is about to become the key word in education (Gibson 1986, 6).

In some circumstances, however, education may represent deeply conservative thought - its aim may just be to perpetuate the prevailing structures and distribution of power in society. In that mode, education serves its purpose in selecting people for different positions of society. In that kind of education, the purpose of knowledge is to serve as a kind of screen, in order to select the pupils into different levels of society. The teacher is considered a transmitter of knowledge and the pupils as passive recipients of some sanctioned material. The teacher is a mere technician whose task is to deliver official knowledge to be measured and controlled. In this case, totally lacking the impetus of human emancipation, schooling is about the reproduction of inequality (Gibson 1986, 15). Within this kind of education, the language games in the classrooms produce citizens who learn to be silent when it is expected, and to say when and what is expected. In the words of Jean-Miguel Fernandez-Balboa and James P. Marshall (1994, 3):

Because the citizenry is educated to be silent, there is little wonder why they they do not participate in democracy. In our opinion, to change this situation, teachers must be educated in ways which represent and advance the principles of democracy.

If we are to promote democracy through education, we should become aware of the asymmetrical communication in schools through our own experiences as pupils. Reflective teacher education, in my view, is a policy connected with the ideas of social reform towards democracy and emancipation through education. As teacher educators, we should involve future teachers not only in understanding schools as they are but as alternatives, the assumptions underlying alternatives, and how to effect changes in school.

In my view, there are higher aims for teacher education than producing technicians for curriculum delivery. Education should give people a voice to enable them to tell their own stories; to construe their own knowledge, to produce their identity, so as to become active members of society. Therefore, a teacher's task is not to deliver ready-made-knowledge, but empower pupils, to

make them think themselves. Similar claims should be entered on teacher education. It is expected to support one's personal growth towards an autonomous and reflective person through processes which are deeply challenging to the current way of thinking. As Christopher Day (1993, 221-222) has put it, we should promote a shift from *efficiency* concept of curriculum delivery into the *effectiveness* concept of curriculum transaction. Under these circumstances, teacher education could educate professionals instead of training technicians.

Thus, teacher education should be a process which challenges the individual from many sides, and which involves the person intellectually, socially, morally, emotionally and aesthetically. Based on these ideas, the process of becoming and being a teacher could increasingly be regarded as a multi-faceted endeavour to self, as Beattie (1995, 53) is suggesting. In that endeavour, narratives of one's life serve as an efficient tool. We could question the self-evident structures of school and society by focusing on the initial experiences of one's own life. We could question our pre-socialized conceptions of school and learning, and we should raise the question of democracy and power amongst prospective teachers and those in the field.<sup>50</sup>

## 1.2 The method: action research

The method of my study has been action research, or more precisely, a continuous chain of three separate action research projects, linked with each other. The method of my study and the its aim lie in close proximity. Firstly, the hard core of action research is *reflection*, and it should also lie at the heart of teacher education as well. Thus, my object as a teacher educator has been to promote reflection on student teacher practice through my own reflective practice. Secondly, I shall talk about promoting narrative approach through a *narrative*. Thirdly, *the autobiographical approach* to learning and inquiry is an essential concern in my study as well. Thus, it seems natural to use my own autobiography in order to reveal some views on the process of developing the

---

<sup>50</sup> My emphasis on the concept of reflective teacher education might be regarded close to the ones Gore and Zeichner (1991) call "developmental version" and "social reconstructionistic version" of it. The "developmental version" of reflective practice prioritizes teaching that is sensitive to student interests, thinking and patterns of developmental growth. The "social reconstructionistic version" stresses reflection about the social and political context of schooling and the assessment of classroom actions for their ability to contribute toward greater equity, social justice and humane conditions in schooling and society.



approach<sup>51</sup>.

### 1.2.1 The first step: towards reflective dialogue in teaching practice

My interest in autobiographical approach arose from my own experiences of teacher education at the beginning of the 80's. I was disappointed by its superficiality and contingency. I felt we never came to a standstill - every one was just rushing forward to get as many credits for the exam as possible. I suffered from this kind of "rationality without reason". I wondered why we never stopped anywhere despite the profound problemacy of the teacher's role in society. To become a teacher, in my view, was much more than picking up credits.

I saw the future of the nation and the world very pessimistically as teacher education implemented its lack of interest in the most important questions of the day - the fruits of modern reason: the undemocratic and nihilistic tendencies in society, the problems of overpopulation, the exhaustion of raw materials, nuclear weapons etc. We were taught some value-free educational science, where scientific truth was expressed neatly in the language of statistics. Teaching practice focused on the behaviour of the prospective teacher, not on his/her thinking or the basis for his/her practice. In teacher education like this, the ends had been replaced by the means. For me, that was an expression of the consequences of instrumental reason: *the spread of formal, means/ends rationality* (McCarthy 1984, xix).

Deprived of any significant role in the formulation of human purposes or social ends, reason has become an instrument for the effective pursuit of pre-established goals. Reduced to this kind of instrumental rationality, human reason has lost its critical thrust, judgement and deliberation have been replaced by calculation and technique, and reflective thought has been supplanted by a rigid conformity to methodological rules. (Carr 1994, 114.)

However, we engaged in profound discussions on being or becoming a teacher in small peer groups on our leisure time. I thought those discussions with my friends were of vital importance for my development as a teacher, and I appreciate them as the most significant learning experiences during my teacher education. They gave me a vision for the future, a soul for my profession. But, paradoxically, all that happened outside the official curriculum.

It was much later that I heard about the ideas of reflective teacher education and education as dialogue. That happened in autumn 1993 as I started my work as a supervisor for teaching practice in Jyväskylä University Training

<sup>51</sup> According to Kemmis (1995, 5), action research is *open-minded about what counts as data or evidence*. Lately, writing autobiographies has been recommended as an elegant and purposeful method in reporting action research: *I would argue that a more powerful way of thinking about action research is to construe the activity as really a piece of teacher autobiography. And if this be true, then action researchers should be including more personal context, larger chunks of autobiography, in their research statements* (Smith 1994, 301). In general, reporting through narratives seems to become a mutual interest. According to Denzin and Lincoln (1994, 2), *it involves the studied use and collection of a variety of empirical materials - case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts - that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives.*

School, so called also Normal School. As I wrote a plan for my Licentiate Thesis (Heikkinen 1996), I became greatly interested in these approaches - I recognized that they probably represented something which I had previously been missing. I thought supervision could be an area where I could put into practice some of these ideas of a more profound approach. An important philosophical contribution was made by the work of Martin Buber (1983), as he sketched principles for dialogue through the concepts of *I* and *Thou*. The idea of democratic dialogue was also influenced by the concept of "*Herrschaftsfreie Diskurs*" and the theory of communicative action by Jürgen Habermas (e.g. 1984, 1987). On the basis of this ethos of dialogue and democracy, a notion of emancipatory action research was introduced.

I thought sharing autobiographies as a part of the dialogue between the student teacher and the supervisor could be useful. This idea was originally quite instinctive, but an impetus was given by the national Finnish radio channel Radiomafia. In the series "*How did I become myself*" (*Miten minusta tuli minä?*), the broadcaster interviewed a great number of artists, athletes, etc., in the programs. They went deep below the surface as they sketched famous people as human beings, not as celebrities, portraying their childhood and youth. I thought telling one's own story could be useful to any teacher as well, so as to "become oneself".<sup>52</sup>

Thus, during the spring term of 1995, six student teachers wrote their short autobiographies, entitled simply "*How did I become myself*". I guided the students with a list of questions, but I gave them quite free hands to decide how and how much to write (appendix 1). The narrative served as a starting point for reflection and dialogue between the student teacher and myself as their supervisor. The experiences were promising - the autobiographical renderings deepened our conversations. The narratives helped us to pay more attention to thinking and being a person instead of focusing on teaching behaviour in the classroom, as within the traditional (and still prevailing) behavioristic tradition of supervision. Thus, it led us into deep reflections about becoming a teacher.

In the beginning, I did not write any autobiography about myself, but in the discussion I referred to some personal experiences. One of the students suggested I should write my own story, too, to be shared amongst ourselves. She assumed the relationship between the supervisor and the student teacher could become even more dialogical in this way.

I followed this idea at the next stage of the action research. During the academic year 1994 - 95, I had eight student teachers to supervise. This time, autobiographical writings were produced reciprocally by both the students and myself. The assignment was given using the same list of questions. In addition to this, I also sketched a mind map as a guide for the writing process, so as to focus the writing process on definite aspects in one's professional growth (see appendix 2). However, the neither the mind map nor the list of questions were looked upon as a normative frame, rather as a preliminary sketch for the

---

<sup>52</sup> Clarke, Dudley, Edwards, Rowland, Ryan & Winter (1993) suggest that mixing together different ways of innovation is typical of action researchers. New ideas are generated through many kinds of experiences and practices, e.g. through conversations with people, listening to the radio or watching the TV, reading books or *even* (!) research reports .

narrative<sup>53</sup>.

For myself, writing my own autobiography was an important journey of exploration to myself. From this experience, I think it is of great importance for any teacher educator to reflect oneself as well. Two days after having written the narrative of my life, I wrote in my reflective diary:

Today I gave the student teachers the autobiography of myself. It is just fair to write reciprocally for them about my career as a teacher if I am expecting them to do something like that. At the same time, I am "validating" my own research method: I have to experience how it feels to write about becoming a person like this, being ready to encounter yourself as you are. Of course you have to limit the area of exposure, but anyway you have to reflect upon many things outside of it (...) You truly face things in your life which are still smarting as you put them on the paper. But as you had done it and realized that you could say that, you were in balance with yourself... a wonderful feeling! You were familiar with yourself. You saw your many facets and rough edges and you could stand it. And after all, you were rather satisfied with that portrait. Being just myself is enough for me. ( My personal reflective diary, 12.9.1994)

The student teachers found writing the autobiographies meaningful as well. Despite the fact that the focus of the task was mostly limited to professional issues, however, many of the student teachers became interested in a much deeper approach. A student teacher called *Maria*<sup>54</sup> started her autobiography:

How did I become myself? I have been considering that question quite a lot already ... and I feel good I am "compelled" to write about it now. To be honest: I had bought some notebooks for that definite purpose already. That happened a year ago, but yet I have not even touched the theme until now. I do not care about stylistic aspects in my writing. So, that has not been the reason for not writing. I have postponed it just to forget things or to see them in some other light. Written down, everything seems to become irrevocably true. (...) My need to understand or recognize the backgrounds is tremendous, so as not to continue the chain of disaster. Possibly the war some decades ago<sup>55</sup> brought about the alcoholism of my grandparents, which possibly caused traumas for my parents, who possibly for that reason drifted into an unhappy marriage, which possibly caused stress for us, their children, which possibly... Seems bad. I'm rapidly becoming embittered and cynical. I'm ready for anything that could save me from acquiring that kind of quality. That's why I am happy to write this. (...) (*Maria's story* 21.3.1995)

*Maria* wrote very profoundly of her childhood, dealing with the problematic relationships between her parents and their children, tormented by continuous mental violence, and leading to her sister's drug abuse, etc. Reading the autobiography and talking with *Maria* about it immediately after having read the text was a moving and memorable as well as unexpected experience.

For me, that experience was one of the most extraordinary ones. *Maria's* face was wet with tears. At first I was embarrassed and I felt very inadequate. But as I started to speak with her, I felt better. Eventually, I felt I had succeeded in helping her to reach a balance with her life history. Afterwards, I thought this was one of the most important successes. But, simultaneously, I found myself in

<sup>53</sup> In another primary school nearby, the supervisors use the same list of questions as a starting point for their dialogue with the student teachers. The experiences very rather positive as well. The process is closer reported in Tikanoja & Valtonen 1996.

<sup>54</sup> *Maria* is a pseudonym.

<sup>55</sup> The war between the Soviet Union and Finland in the Second World War.

the middle of severe ethical problems with my research. I could not reveal *Maria's* life in the pages of my thesis, because someone could have identified her. I felt uncomfortable to turn her into a kind of object of my research report:

I could only express that I was impressed by her confidence in me. Despite the fact her writing was one of the best and deepest reflections on one's life, I did not want to take it as a material for research. I said it was perhaps too personal, too unique for use in my study. Maria had written it for herself, not for me. I only asked for a copy of the first page<sup>56</sup> and told her that if I was going to quote it I will do that in a context where no one could identify her. (My personal reflective diary, 21.3.1995.)

Afterwards, I had to reconsider this experience once again. I described this experience in a research seminar and one of the supervisors was very sceptical about the approach. She suggested I should be more cautious on that kind of "therapy" because I have no expertise in it - I am no psychotherapist and therefore I should not start any mental processes like that. And, according to her, teacher education is actually not therapy,<sup>57</sup> and I should distinguish them from each other.

Thus, following the advice of my supervisor, I became more cautious. I thought perhaps the best way for autobiographical reflection could be to arrange some group meetings rather than confidential discussions between myself and the student teacher, in order to avoid becoming a quasi-psychotherapist. That would be the next step.

### 1.2.2 Memory working

In academic year 1995 - 96, the autobiographical method was converted into group sessions. An important contribution to this new version was made by Stephen Kemmis (1995), who suggested memory work as a method of action research. The method of memory work (*Erinnerungsarbeit*) has originally been developed for women's groups so as to help them to become emancipated from the ideologically distorted consciousness of being a woman (Haug 1987). As feminist research can be regarded as a form of critical social science (e.g. Guba & Lincoln 1994) as well as the action research movement<sup>58</sup>, a closeness between those two in methodology seems quite natural.

That kind of methodology seemed to fit well with my view on teacher education, as illustrated above. The main ideas of memory work could be purposefully applied to the ones I had been developing in teacher education already. Thus, I started asking for volunteers for a group. To my surprise, as I began with my inquiry for potential members, I met two students, Mikko Siitari and Anna-Ilona Pietikäinen<sup>59</sup> who were interested in rather similar issues. They had planned to do their undergraduate research work about a peer group

<sup>56</sup> which was, indeed, quoted above in this paper.

<sup>57</sup> Later on, as Adra Cole and Gary Knowles had their presentation (1996), I asked them if they were not afraid of becoming therapists instead of teacher educators. They answered simply the therapeutical aspects are always present in reflective teacher education - thus, why should we be afraid of it?

<sup>58</sup> According to Gibson, (1986, 3), *there is no such thing as unified critical theory but there are critical theories*. Feminist research could be regarded as one example and critical action research as another.

<sup>59</sup> These are the real names of the students, used by permission.

as a facilitator for reflection. We decided to combine our efforts - we should invite people to a group of volunteers together. Thus, the action research became more collaborative and participatory<sup>60</sup>. Our multiple perspectives on the process could also promote triangulation in inquiry (Patton 1990).

The group was offered as an optional course for the students, worth one credit, under the themes of memory work and reflection.<sup>61</sup> March 1996, a group of six voluntary 3rd-year students, including Mikko and Anna-Ilona, started the process. After an introductory meeting, we had five autobiographical sessions. We held the meetings mainly in the evenings in the students' homes with some tea and biscuits etc. The meetings were arranged in circumstances designed to create an informal atmosphere as possible. Another reason was the various time-tables of people during the day-time: the students were quite busy with their studies at the university. After the four "official" sessions, we had an extra meeting for the last time in the spring which included a sauna-bath and some totally unofficial chat.

In the group sessions, every "case" was allocated two hours time. The sessions were planned to last usually for about four hours, and two autobiographies were dealt with in one session. After some general and informal discussion at the beginning, the first case of the day delivered his or her written autobiography for the others to read. Everybody read silently and simultaneously while having tea. Then, the case him/herself had the floor - a possibility to comment upon either the writing process or the autobiography itself or whatever. Then we had some general discussion, often roaming from one topic to another, people often reflecting on their own experiences compared to the one which had just been dealt with through the narrative. After a lively discussion we had a break for more tea and then case number two was dealt with quite similarly. Sometimes the time-table just was ruined because of the lively discussion, and the meeting lasted late into the night.

The discussion topics ranged from questions about the on-going teaching practice and the topical issues to the different scenarios and alternative plans for the future, as well as to the recollection of childhood (Siitari & Pietikäinen 1997, 78-80). One of the students called *Elina*<sup>62</sup> was in the opinion the most important question was still teacher education:

... for myself, above all, it has been of the greatest importance to relate myself to the teacher education department and find some sense in the education. I think that has been something which has touched upon me - which has aroused reflection, caused me to think over all sorts of things... 63

The students found this kind of conversation very useful for teachers in the schools as well. Some proposed there should be this kind of discussions for teachers at regular intervals, in order to get on with their work. According to *Sari*, the conversation itself could be helpful even if it did not lead to any definite solution to the problem itself. The possibility for reflection upon the

<sup>60</sup> Kemmis and McTaggart have defined action research characteristically collaborative and participatory in nature (Kemmis & McTaggart 1988, 22-25; also Kemmis1995, 5.)

<sup>61</sup> In Finnish universities, that means approximately one study week, estimated of about 40 hours of work

<sup>62</sup> Sari and Elina are pseudonyms here.

<sup>63</sup> These comments of the students have been published in Finnish in Siitari & Pietikäinen 1997, pp. 80-91

problem with colleagues could be enough:

... could be we don't need anything but the discussion, we don't need any ready-made answers. Like do this, do that. Next time, meeting the problem you will be wiser.

The experiences of the group of volunteers were very promising (Siitari & Pietikäinen 1997, 84-88). The members found the group quite significant for them. However, in the final interview made by Mikko and Anna-Ilona, *Elina* suggested the chat was not enough. In her opinion, we should still do something more concrete after having recognized the instrumental rationality dominating the department of teacher education:

... we could have written some article from our experiences or something. Of course, your undergraduate work is to come out, that's fine. But still, despite the fact many people are sceptical about any change, we should contact the directors of this department about what we have been doing so as to inform them about the group, about the program and the thoughts aroused, to some extent anyway.

### 1.2.3 Home-groups in teacher education

*Elina's* hope became reality sooner than anyone of us could imagine. In spring 1996, the department started a scheme for reforming the studies in education. I told some my colleagues and supervisors about my experiences of the memory group. In the discussions, some other, rather similar, innovations were also expressed by the other people. Our highest aim seemed to be to unite the different studies into as harmonious a whole as possible, to cut down the amount of mass lectures and favour interactive teaching methods so as to encourage more profound reflection. The autobiographical methods I had been promoting already seemed to fit in well with those new ideas. The new approach was soon crystallized in the concept of "home-groups".

The "home-group" refers to the idea of safe and confidential relationships between the students in a basic group of about 16 students. The groups are formed at the very beginning of teacher education. The students work together in the first and partly in the second study years. The home-groups are adopted by a mentor, who is expected to teach almost all the courses in education during the first study year. Thus, the relationship between the mentor and the members of the group are expected to become close, in order to enable reflection in a safe circumstances. A fundamental task for the home-group-teacher was therefore to create a safe atmosphere in the group.

As I had just finished my licentiate thesis on action research promoting reflective dialogue in teaching practice and I was about to start my doctoral dissertation, I suggested I could go on with this idea of home-groups so as to further develop the narrative approach. Thus, in September 1996, I became a mentor for one of the five home-groups in the first study year. I started an action research project with my colleagues to develop methodology for the home groups.

The process of autobiographical reflection was launched gradually. The first narratives were quite small and they were presented only orally. In the very first session in the autumn, the members of the group were asked to introduce themselves through telling about and showing some object or memory from childhood. The memory could be a toy, a picture etc., which had been especially important to them. Everyone had something to present, and

thus the process developed an autobiographical touch at the very beginning. I showed a memory of mine as well - it was the leather jacket of my father which I still wear as I ride my motor bike. This way, we started our autobiographical process little by little.

Gradually, we went on with the narratives. Next, we wrote a reflective letter to the group about the motives for becoming a teacher. This idea was originally given by one of my colleagues - because there were five home-groups and five home-group-teachers, we had often meetings with each other, and many good ideas arose in the meetings collaboratively.

In the letters, we were also focusing upon events, experiences and people who had significantly affected our attitudes to their idea of becoming a teacher. Then we wrote reflective letters to each other about our experiences during the first weeks at university. Within all of these tasks, I wrote a reflective letter to the students reciprocally from my point-of-view. During the academic year, we returned to these initial experiences as we read the books on education, so as to connect the experiences with the information in the books. In the middle of the spring term, we wrote a small autobiography to be shared with the group members. The experiences were rather similar as in the previous memory work group - the autobiographical writings and discussions were considered useful.

By the end of the academic year, April 1997, we returned to a more complete narrative about life. The students were asked to outline autobiographies with the help of the mind map which was used before (appendix 2). This time, I experimented with visual version of the autobiography. The original mind map with the questions was copied in the centre of an A3-sheet, and the students extended the figure by answering the questions with key words or short sentences. The mind maps were dealt with orally as the students presented them to each other.

This version of the autobiography, created in the form of a mind map, turned out not to be a great success. The students found it difficult to express their most important experiences briefly, and the mind maps became a dense mixture of concepts and sentences. Besides, the writing process itself is definitely at the heart of reflection. Therefore, I decided to return to the original idea of writing a narrative, so as to let the student teacher to tell their own stories to make sense of themselves.

Taking all the four years of this action research process together, an illustration of the narrative method, as implemented with a home-group of teacher education, is crystallized in appendix 1. In the assignment, some the most important principles are explicitly stated. However, there are some still other recommendations and final conclusions to be drawn.

### 1.3 Conclusions

We shall not cease from exploration  
 And the end of all our exploring  
 Will be to arrive where we started  
 And to see the place for the first time  
 (T.S. Eliot, "Little Gidding", Four Quartets)

After having trialled different methods for autobiographical reflection for about four years, I have a story to tell, a story of telling stories. My story has been affected by reading stories - the research reports and philosophy about narratives and dialogue - and, above all, through my own experience of telling and listening to a number of stories about being or becoming a teacher. I have heard the voices of prospective teachers being developed. Simultaneously, I have gained my voice as a teacher educator as well.

However, I must admit I have not found any final answer to my question *"is-this-the-superior-way-to-become-a-good-teacher"*. Every day is full of surprises, and a method which worked well one time could fail the next moment. I have made mistakes and I have found traps in the narrative approach. However, I dare to say my experiences on narrative writing are promising.

From my experience, the best phases for the inquiry on self are at the very beginning of teacher education or at the final phase of it. Thus, I agree with Adra Cole and Gary Knowles (1997, 33) about the cyclical or spiral fashion of teacher education which they are proposing:

Preservice teachers begin by focusing on self for the purposes of gaining insights into personal history influences on their developing conceptions of schools, teachers, learners, teaching and learning. Inquiry then moves outward to explorations of teaching, learning and educational and institutional contexts, then to professional relationships within those contexts and, finally, back to the self as emerging and self-directed professionals. Through this process preservice teachers explore questions that are fundamental to the development of inquiring or reflexive teachers.

Through my experience as a mentor for autobiography - through my mistakes and my successes - I would like to give some rather practical recommendations for using narrative approach in teacher education. I call them necessary conditions for a successful autobiographical process, listed as follows:

### **1. Confidence**

- a confidential relationship between the mentor and participants promotes deep reflection

### **2. The possibility of a long-lasting relationship**

- therefore, long-lasting relationships between the members of the group within teacher education are recommended

### **3. Reciprocal relationship**

- sharing the life stories between the supervisor and the student teacher deepen the reflective processes for both the student and the teacher educator

### **4. Limiting the area of exposure**

- at the same time, limiting the area of autobiographical writing in important learning experiences and basic career decisions is essential
- the student has the fundamental right to decide what and how to write, what to reveal and what not
- a possible solution is to write a preliminary version for him/herself only and to edit it for the mentor and the other members of the group



## 5. Proceeding step by step

- in the autobiographical approach, it is important to proceed gradually so as to avoid complications - from short and general writings towards deeper and more personal reflection
- an opportunity for "practicing " the process of sharing the autobiography is to give it to one's own friends/parents/sisters/brothers

I believe telling narratives about one's life is useful for prospective teachers. Good cases can be made out for the autobiographical approach from many points-of-view. I could sketch the main advantages of the approach for the student teacher in three main findings - which, in fact, cannot be totally separated from each other.

### 1. Contextualizing the curriculum of teacher education.

Firstly, the narratives help linking the curriculum of teacher education with the student's life. Autobiographical writing and discussion help in connecting "official" teacher education with the other contexts where the student teachers live their lives and get their experiences. Thus, the idea of growth as a person and as a professional is linked together in a holistic process of becoming a teacher. One of the students crystallized this idea as follows:

Somehow I feel the most important learning experiences are from outside teacher education. (Helena 4.5.1997)

### 2. Broadening the concept of learning

Secondly, the approach has contributed to understanding different points-of-view on the concept of learning. Some student teachers saw how deeply they were affected by the behaviouristic concept of teaching through their experiences at school. Reflecting on their previous experiences, their comprehension of the process of learning was broadened, towards more constructivistic ideas of it.

I learned to recognize the deepest basis for my behaviour, those beliefs deep down in myself about "the one and only right way" of teaching. (Martti 4.5.1997)

### 3. Developing a voice

Thirdly, the students are giving voice to themselves through their narratives. They are finding proper words for their thoughts as they are building up their identity as a teacher in society, as an outcome of history both in the individual and social sense. They understand themselves in relation to their social context and historical perspective through their own words. Under these circumstances, the students may sustain a more integrated identity through their own story. As *Maria* wrote:

(...) Along with the changes in my life - which have been quite small on a global scale but enormous in my own reality - I have started to seek for reasons for the things that have happened, reasons for myself. (...) My need to understand or recognize the backgrounds is tremendous (...) That's why I am happy to write this."

## REFERENCES

- Bakhtin, M. 1981. In M. Holoquist (Ed.), *Emerson and Holoquist (Trans.)*, The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Austin: University of Texas. 9th paperback printing: 1994.
- Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Action Research* 37 (1), 53-70.
- Breakwell, G. 1986. *Coping with threatened identities*. London: Methuen.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11-32.
- Buber, M. 1983. *I and Thou*. Edinburgh: Clark.
- Bullough, R. & Knowles, G. 1991. Teaching and nurturing: changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies of education*, 4 (2), 121-140.
- Carr, W. 1995. *For education. Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Clandinin, D. & Connelly, F. 1995. *Teachers's professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clarke, J., Dudley, P., Edwards, A., Rowland, S., Ryan, C. & Winter, R. 1993. Ways of presenting and critiquing action research reports. *Educational Action Research* 1 (3), 74-78.
- Cole, A. & Knowles, G. 1996. Life histories, pedagogy and teacher development. A paper presented in the seminar of the Post-Graduate Program Teacher's Professional Growth in School Renewal, Savonlinna, Finland, June the 24th 1996
- Cole, A. & Knowles, G. 1997. The role of inquiry in field experiences within teacher education. In P. Nuutinen (Ed.) *Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. (Inquiring Teacher - from Experience to Pedagogy)*. University of Joensuu. Bulletin of the Faculty of Education. Nr 64, 28-34.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. London: Falmer.
- Day, C. 1993. The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. In C. Day, J. Calderhead & P. Denidolo (Eds.) *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London, Falmer, 221-232.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: entering the field of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1-17.
- Diamond, C. 1994. Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education. *Teaching & Teacher Education* 9 (5/6), 511-517.
- Fernández-Balboa, J. & Marshall, J. 1994. Dialogical pedagogy in teacher education: toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education*, 45 (3) 172-181.
- Geertz, G. 1995. *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibson, R. 1986. *Critical theory and education*. London: Hodder and Stoughton.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gore, J. & Zeichner, K. 1991. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 6 (7), 119-136.

- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105-117.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "Narrative perspectives on research on teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1-3.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston: Beacon.
- Haug, F. 1987. *Female sexualisation. A collective work of memory*. London: Verso.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. (Free style or classical? Towards dialogue and reflection in teaching practice through action research.) A licentiate thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. English abstract available in URL-address <<http://www.jyu.fi/~hlheikki>>
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of curriculum studies* 26.
- Kemmis, S. 1995b. RACGP action research planning guide. Royal Australian College of General Practitioners.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. Deakin: Deakin University Press.
- Knowles, J. 1993. Life-history accounts as mirrors: a practical avenue for the conceptualizing of reflection in teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 70-92.
- Kuhn, T. 1970. *The structure of scientific revolutions*. (2nd edition.) Chicago: University of Chicago Press.
- Kyratzis, A. & Green, J. 1997. Jointly constructed narratives in classrooms: co-construction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 17-37.
- McCarthy, J. 1984. Introduction. In Habermas, J. *The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon.
- McEwan, H. & Egan, K. 1995. *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd edition) London: Sage.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Quantitative Studies in Education* 8 (1), 5-23.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siitari, M. & Pietikäinen, A. 1997. Vertaisryhmä opettaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä opettajankoulutuksessa. (A peer group as a facilitator of reflection in teacher education.) An undergraduate research work. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.
- Smith, L. 1994. Biographical method. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 286-305.

- Spodek, B. 1974. *Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Tikanoja, V. & Valtonen, K. 1996. *Kohti itsenäistä opetuksen hallintaa. (Towards autonomy in teaching.)* An undergraduate research work. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Zeichner, K. 1987. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-575.

APPENDIX 1 The assignment instructions for an autobiographical narrative, as implemented with a home-group of first year students in the Department of Teacher Education at University of Jyväskylä, October 1997.

## Instructions for an autobiographical narrative

To make it all very simple, you ask yourself:

- **How did I become myself?**

**and then you start to write - and you never may need more instructions**

Your writing is a story about yourself specially for you. You are not expected to write some grand masterpiece of literature. Nor are you demanded to tell any "Plain Truth", simply because there perhaps is no coherent "truth" of one's life like a "solid mass of stone". Rather, you may find a "swirl" of truth. Just let it swirl.

You remember: there are always a great variety of stories that tell about your life: there may be competing stories, even conflicting ones. There is always a coexistence of many different truths which, besides, are in constant motion. Identity is a dynamic social product. The idea of your world is always multifaceted and could only be partially understood.

However, telling any story about one's life is making some sense on it. Through your narrative, you may understand yourself in the swirl of time, locating yourself in the map of your world. You will become more aware of your identity - in other words, you sustain a more integrated sense of self. You might find the trajectory of the life-span: your personal integrity comes from integrating the life experiences within the narrative of self-development.

Start from some point and you will see how the story starts to live. As you are writing the story, refer to yourself in the third person, because it helps you to shift your perspective and to see the context of your life from a different point-of-view.

As I said before, perhaps you do not need any further questions than the initial one:

- **How did I become myself?**

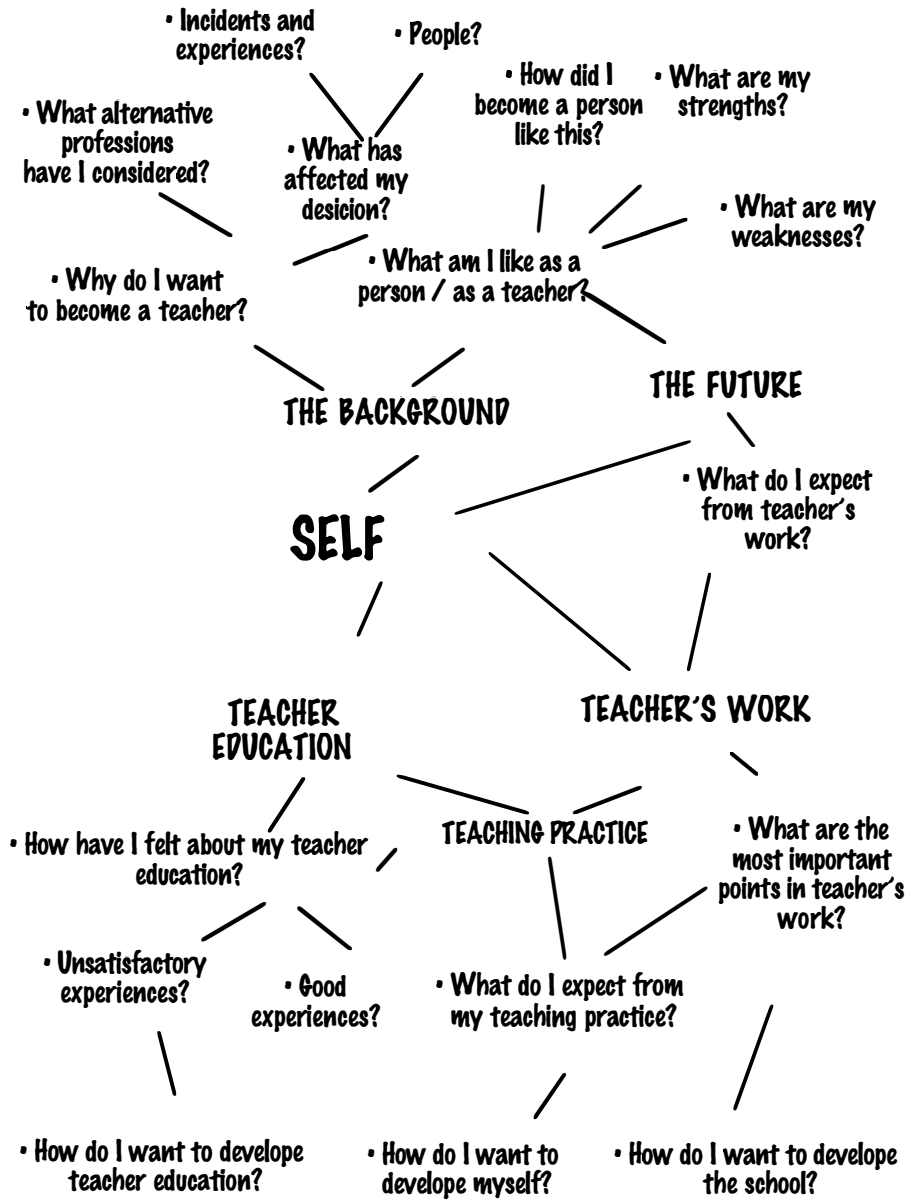
However, there are some extra questions, in case you get stuck:

- What am I like as a person?
- How have I become like this?
- What are my strengths?
- What are my most important values?

Still some practical tips for your narrative:

- You have the fundamental right to decide what to write, what to reveal and what not
- Take an opportunity for "practicing" the process of sharing the autobiography by giving it to your friends/parents/sisters/brothers
- You might want to write a preliminary version for yourself only and to edit it for the mentor and/or the other members of the group
- Remember, the issues dealt with in the group conversations are strictly confidential, by law

APPENDIX 2 A mind map covering the different views of autobiographical narratives in teacher education.



2

## **OPETTAJAPERSONAN UUSI TULEMINEN**

**Hannu L. T. Heikkinen**

Julkaistu teoksessa H. Niemi (toim.) 1999.  
Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 180 - 191. - Ref.  
Tekijänoikeudet Tampereen yliopisto, uudelleen julkaistu luvalla.

## 2 OPETTAJAPERSONAN UUSI TULEMINEN

Julkaistu teoksessa H. Niemi (toim.) 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 180 - 191. Tekijänoikeudet Tampereen yliopisto. - Ref.

*Mitä kaikkea opettajalta vaadittaneenkaan, ratkaisevaa on, että hän on persoonallisuus, ihminen. - J. E. Salomaa*

Viime aikoina on ollut havaittavissa merkkejä siitä, että opettajankoulutus on suuntautumassa uudella tavalla persoonallisuuden kehittämiseen. Tästä kertovat esimerkiksi puheet dialogi- ja kasvuryhmistä, itsetuntemuksen kehittämisestä ja opettajan ammatillisen kasvun tukemisesta. Huomion keskipiste siirtyy pois tulevan opettajan käyttäytymisen koulumisesta kohti entistä syvällisempää, koko persoonaa koskettavaa itsereflektiota, itsetuntemusta ja identiteettityötä. Opettajaksi kehittyminen on oman minän löytämistä opettajana, aktiivista identiteettityötä, joka parhaimmillaan toteutuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Vaikka opettajan persoonan kohdistuvalla opettajankoulutuksella onkin pitkä perinne, nykyinen lähestymistapa ponnistaa erilaiselta pohjalta kuin se, mitä ennen kutsuttiin opettajapersoonallisuuden kouluttamiseksi. Identiteetti rakentuu nykyaikana eri tavalla kuin perinteisessä yhteiskunnassa. Tässä artikkelissa tarkastellaan, mitä mahdollisuuksia opettajan persoonaan kohdistuvalla lähestymistavalla on nyt - aikana, jonka olemme edellä nimittäneet murtuvaksi moderniksi.

### 2.1 Opettajapersoonallisuus modernin rajalla?

Opettajan persoonaan kohdistuvalla opettajankoulutuksella on Suomessa pitkä perinne. Jo *Uno Cygnaeus* tähdensi opettajan henkilöön kohdistuvia vaatimuksia edellyttäessään opettajalta korkeaa siveellisyyttä. Opettajan persoonallisuuden keskittyvä suuntaus huipentui Suomessa *Martti H. Haavion* teokseen *Opettajapersoonallisuus* (1948), jonka lukuisia painoksia suomalaiset opettajat lukivat koulutuksessaan erityisesti 50- ja 60- luvulla. Vaikka aikakausi edusti varsin puhdaspiirteistä modernismia, suomalaisen opettajankoulutukseen oli kietoutunut esimodernille tyypillisiä aineksia, jotka vaikuttivat opettajankoulutukseen vielä 1900-luvun puolenvälin jälkeenkin. Vaikka aika oli täynnä uskoa järjen ja tieteen voimaan, ihmisen ja ihmiskunnan kehitykseen, kasvatus perustui paljolti ideaan yhdestä ja yhtenäisestä, perinteen ja uskonnon yhteen liittämästä kansasta. Koulukasvatuksessa painotettiin edelleen sitä, että yksilön tuli tulla tuon kansan osaksi ja löytää oma paikkansa siinä. Opettajan sivistystehtävä rakentui tuolle isänmaallis-kristilliselle perustalle.

Puhe opettajapersoonallisuuden kasvattamisesta kuulostaa nykyään erikoiselle. Haavion ja muiden nimekkäiden suomalaisten kasvatus-ajattelijoiden lähestymistapa haudattiin 60- ja 70-luvuilla, kun pyrittiin nostamaan opettajankoulutus mahdollisimman tieteelliseksi. Osasyynä tähän oli kasvatustieteen samanaikainen sitoutuminen *positivistiseen tiedekäsitykseen*. Positivismille oli keskeistä, että huomio kohdistettiin selvästi aistien välityksellä havaittaviin seikoihin. Tieteellisen tiedon piti olla havaintoihin perustuvaa, kokemusperäistä ja



täsmällistä, ja se piti pystyä pukemaan numeroiden ja tilastoiden kielelle. Kaikesta tutkimuksessa pyrittiin jäljittelemään luonnontieteitä, jotka olivat menestyneet juuri näiden periaatteen ansiosta. Tieto ja arvot nähtiin erillisinä ja toisistaan riippumattomina asioina, ja siksi normatiivisesti kantaa ottava opettajapersoonallisuus-ajattelu oli epäilyttävää.

Opettajankoulutuksessa kiinnitettiin huomiota havaittavaan käyttäytymiseen, ja persoonallisuus jätettiin vähemmälle huomiolle. Opettajapersoonallisuudesta irtautumista nopeutti se, että ajattelutapa oli tukeutunut niin vahvasti yhtenäiskulttuuriin. Moniarvoisen modernin kypsyessä tällainen oli poissa laskuista. Seurauksena oli entistä teknisempi ote opettajankoulutukseen: opettaja nähtiin yhteiskunnallisena professiona, joka toteutti demokraattisesti yhteiskunnassa sovittuja kasvatuspäämääriä.

## 2.2 Identiteetti projektina

Modernille yhteiskunnalle on tyypillistä, että kasvatuksen päämäärät määritellään edustuksellisesti demokraattisen tahdonmuodostuksen välityksellä (esim. Habermas 1996, 168). Käytännössä tämä moderni toimintatapa toteutuu siten, että vapaiden vaalien kautta valitut edustajat keskustelevat koululaeista ja kuuntelevat samalla muita keskustelija yhteiskunnassa. Näin määritetään edustuksellisen demokratian välityksellä tavoitteet, joita edelleen täsmennetään hallinnon ohjeiden avulla ja lopulta pyritään toteuttamaan koulujen opetuksessa.

Modernin murros on kuitenkin nostanut esiin voimakasta kritiikkiä tällaista teknisrationaalista ajattelua kohtaan, jossa arvojen ja päämäärien pohtiminen irrotetaan toiminnasta. Tällaisessa toimintatavassa on ongelmana, että opettajalle uhkaa jäädä teknisen toteuttajan rooli. Opettajan tehtävä on vain toteuttaa edustuksellisen demokratian määrittämät koulutustavoitteet parhaalla mahdollisella tavalla. Jos käytännön toiminta on luonteeltaan ainoastaan toimeenpanevaa, opettajan rooli uhkaa latistua opetusteknikoksi. Siksi pyritään eroon arvokeskustelun ja toiminnan erottelusta. Postmodernin ajattelutavan vahva vaatimus on kokonaisvaltaisuuden palauttaminen ihmiselämään. Jos arvot ja toiminta, järki ja tunne, ajattelu ja kokemus erotetaan toisistaan, se johtaa ihmiselämän pirstoutumiseen. Siksi tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa näyttää entistä selvemmältä, että opettajan tulee olla läsnä työssään kokonaisvaltaisena ihmisenä eikä teknisessä ammattiroolissa.

Modernin kriisi on merkitsee näin haastetta opettajankoulutukselle, joka on pitkään tottunut tuottamaan ennen kaikkea teknisesti taitavia ja monipuolisia opetussuunnitelman toteuttajia. Nyt se ei enää riitä. Opettaja ei ole vain ennalta määrättyjen tavoitteiden toteuttaja, vaan opetussuunnitelman tekijä ja muokkaaja (Day 1993). Tähän suuntaan suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä onkin menty rohkein askelin. Tulevat opettajat joutuvat siis itse yhä enemmän vastuuseen koulujen opetussuunnitelmatyöstä sen perusteiden pohtimisesta käytännön toteutukseen saakka. Siksi jo koulutuksen aikana yksilöiden tulee pohtia itse niitä arvoja, joihin haluaa omakohtaisesti sitoutua. Tällaista ajattelutavan painopisteen muutosta Stephen Kemmis (1994) kutsuu siirtymäksi opettajanvalmennuksesta (teacher training) opettajankasvatukseen (teacher education).

Koulutuksen merkitys yksilölle rakentuu kaikissa tapauksissa sen varaan, miten koulutus tukee yksilön kasvun ja kehittymisen prosessia, identiteetin

muodostumista. Opettajien on opittava tuntemaan itsensä, jotta he voisivat tukea kasvuprosessia lapsissa ja nuorissa. Tällaista kokonaisvaltaista lähestymistapaa ovat hahmotelleet myös Gary Knowles ja Adra Cole (1997, 33). Heidän mukaansa opettajankoulutuksen tulee muodostaa syklinen rakenne, joka alkaa tutkimusmatkasta itseän. Sen on edettävä sitten vähitellen tarkastelemaan niitä yhteiskunnallisia konteksteja, joissa opettaja tekee työtään. Identiteettiä on myös suhteen luomista ympäristöön, yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja muihin ihmisiin. Lopulta on kuitenkin palattava taas itsereflektioon kysyen, kuinka juuri minä toimin opettajana näissä yhteiskunnallisissa oloissa.

### 2.3 Tule siksi mitä olet

Opettajankoulutus voi siis olla parhaimmillaan persoonallisuuden kehittämistä, foorumi identiteettityölle. Mutta miten tukea näissä oloissa opiskelijan kasvua opettajaksi? Kuinka auttaa häntä löytämään ja muokkaamaan persoonastaan ne mahdollisuudet, joiden varaan hän rakentaa tulevaisuutensa ja työnä opettajana?

Vastataksemme paremmin näihin kysymyksiin tarkastelemme ihmisen identiteetin muodostumista ja erilaisia käsityksiä siitä, mitä ihminen perimmäitään on. Kysymys on lähes yhtä vanha kuin ihmisen historia, ja siihen on annettu erilaisia vastausehdotuksia eri aikoina. Itsensä tuntemisen tärkeydestä kirjoittivat jo antiikin Kreikan filosofit. Vielä nytkin, vuosituhansien jälkeen, länsimainen kulttuuri kantaa muistumia antiikin ajattelijoiden mietteistä. Edelleen tunnettuja ja usein käytettyjä aforismeja ovat esimerkiksi runoilija Pindaroksen maksimi "Tule siksi mitä olet" ja Delfoin temppelin tunnuslause "Tunne itsesi".

Perinteisessä yhteiskunnassa - esimodernina aikana - ihmisen paikan määräsi paikallisyhteisö, myytti ja perinne. Yhteiskunnalliset rakenteet ovat määrittäneet pitkälle ihmisen paikan ja sen, mitä hän on. Tavallisen ihmisen ei ole tarvinnut ryhtyä pohtimaan, mitä hän on. Ihminen syntyi omalle paikalleen yhteiskunnassa ja pysyi siinä. Kysymykset ihmisen olemuksesta kuuluivat harvojen etuoikeutettujen ihmisten elämään. Näin oli myös antiikin Kreikassa: sivistys, paideia, oli vapaiden miesten etuoikeus - suurinta huvitusta, mitä saattoi kuvitella - eivätkä edellä esitetyt kysymykset koskettaneet muita kuin tätä etuoikeutettua kansanosaa.

Useille varhaisille ihmiskäsityksille oli ominaista, että ihmisellä oletettiin olevan jokin perimmäinen olemus, joka määritteli ihmisen perustavalla tavalla jo ennen hänen olemassaoloaan. Tuo ihmisen olemus oli määritelty esimerkiksi Platonin tapaan "ihmisen ideana", joka toteutuu parhaiten tuonpuoleisessa ideoiden maailmassa. Se voi olla myös ajatus ihmisestä Jumalan kuvana, kuten kristinusko on soveltanut tuota Platonin ajatusta. Joka tapauksessa olemus eli *essenssi* oli määräävämpi tekijä kuin ihmisen olemassaolo eli *eksistenssi*. Siksi tätä ihmiskäsitystä kutsutaan essentialismiksi.

Tällaista käsitystä ihmisestä piti yllä esimoderni yhteiskunta. Yhteisö räämitti ihmisen paikan niin, että tavallisen ihmisen ei tarvinnut nähdä vaivaa sen pohtimiseksi, kuka hän oikein on. Modernin elämänmuodon kehittymisen myötä myyttien, tradition, naapuruston, suvun ja perheen muodostama tukiverkko on vähitellen haurastunut ja harvennut. Identiteetin refleksiivinen rakentaminen on tullut yhä mahdollisemmaksi nykyaikana. "Minä" on yhä vähemmän ulkoa annettu tai yhteiskuntarakenteiden määräämä asia. Silti myös

moderni identiteetti määräytyi edelleen pitkälle yhteisön kautta. Kansaan tai yhteiskuntaluokkaan kuulumisen on tärkeä tapa hahmottaa itseyyttä: ihmisellä on vielä suuri joukko ulkoa annettuja mittapuita itsensä määrittelyyn. (Giddens 1991.)

Postmodernissa yhteiskunnassa yksilöksi tuleminen on paitsi mahdollisuus, myös pakko. Yhteiskunnan modernisaatio on tuottanut mekanismin, joka tuottaa yksilöitä. Koulutus, kilpailu, median vaikutus ja ihmisten liikkuvuus lisäävät yksilöllistymistä. Ne mahdollistavat sen, että ihminen voi identifioitua periaatteessa huomattavasti erilaisemmillä tavoilla kuin ennen. Hän voi valita elämäntyyliänsä vapaammin, kun hänellä on käytettävissään enemmän vaihtoehtoja kuin aikaisemmassa, perinteisessä yhteiskunnassa. Sanalla sanoen: hän voi tulla todella yksilöksi. Jussi Hautamäki kiteyttää (1996, 35): "Esimodernina aikana erilaisuutta pelättiin. Modernissa maailmassa oli vielä samanlaisuuden paine. Postmoderni hyväksyy yksilöiden erilaisuuden."

## 2.4 Subjektin kuolema, tekstin syntymä?

Hiukan kärjistäen voi sanoa, että esimodernissa identiteetin subjekti oli perinne, modernissa se oli kansa tai luokka. Postmodernissa identiteetin subjekti on yksilö. Ihminen on vapaampi kuin koskaan tekemään itsestään mitä hän haluaa. Hän ei kuulu mihinkään ennalta määrätysti siinä mielessä kuin aikaisemmin oletettiin. Ajatellaan, että ihmisellä ei ole mitään perimmäistä olemusta, ei mitään ihmisen ideaa, joka olisi ennalta määrätty. Hän vain sattuu olemaan olemassa. Mitä hänestä sitten tulee, on valittavissa: hänen pitää luoda itsestään se, mitä hän haluaa olla. Tälle vuosisadalle tyypillistä ihmiskäsitystä onkin kutsuttu eksistentialismiksi - sana tulee siitä, että *eksistenssi* eli olemassaolo edeltää *essenssiä* eli olemusta.

Vaikka eksistentialismi onkin nykyajan hellimä ihmiskäsitys, samantapaisia ajatuksia voi toki löytää varhaisemmistakin kirjoituksista. Esimerkiksi myöhäiskeskiajalla elänyt Pico della Mirandola toteaa tunnetussa esseessään "Ihmisen arvosta", että ainoa käsky, jonka Luoja antoi Aatamille oli tämä: "Olet luoduista ainoa, joka olet itsesi muovaaja ja voittaja: voit rappeutua eläimeksi tai voit syntyä itsesi kautta Jumalan kaltaiseen olemassaoloon." (Bauman 1995, 28.) Eksistentialismi alkaa kuitenkin nousta vasta 1900-luvulla modernin elämänmuodon tiivistyessä ja elämänmahdollisuuksien lisääntyessä. Usein eksistentialismin perusteeksi on kiteytetty Jean-Paul Sartren sanoin: "Ihminen on maailmaan heitetty ja vapautteen tuomittu olento, projekti joka päättää itsensä" (Sartre 1965)."

Projekti ei ole kuitenkaan yksinkertainen. Mitä enemmän mahdollisuuksia on tarjolla, sitä vaikeampi on valita. Medioiden ja telekommunikaation informaatiovirta syöttää meille suuret määrät identifioitumiskohteita, jotka toimivat yksilön minäprojektin heijastuspintoina. Vaikka ihminen fyysisesti olisi paikallaan, hänen on pakko käsitellä yhä enemmän informaatiota, joka tulee maailman joka puolelta. Ehjän kertomuksen muodostaminen näistä hajanaisista aineksista ei ole yksinkertaista. Giddens (1991, 26-27) onkin osuvasti kuvannut tätä tiedonvälityksen vaikutusta ihmisen tajuntaan *kollaasivaikutukseksi*: medioiden ja markkinoinnin välityksellä erilaisia elämänmuotoja edustavat tapahtumat ja ajatukset asettuvat ajassa ja paikassa rinnakkain satunnaisesti muodostaen pikemminkin sekavan kollaasin kuin mielekkään kertomuksen. Moderni on särkenyt sen ajan ja tilan yhteyden, joka esimodernissa vielä oli rikkomaton

ja jäseni ihmisen arkielämää (Giddens 1990, 17-18).

Kasvava informaatiovirta ei ole siis identiteetin rakentumisen kannalta pelkästään myönteinen asia, vaan se voi saattaa yksilön elämänprojektin hämmennyksiin. Kansallisuudet, kulttuurit, perinteet ja erilaiset elämänmuodot sekoittuvat median välityksellä toisiinsa nopeammin kuin koskaan. Kohtaamme yhä erilaisempia käsityksiä siitä, mikä on oikein, väärin tai tavoittelemisen arvoista. Ajalle onkin tyypillistä kaikenlainen suhteellisuus - relativismi. Myös "minästä" on tullut entistä ongelmallisempi käsite, jota on vaikea kiinnittää mihinkään. "Minä" on vain narratiivinen eli kertomuksiin perustuva rakenne, "tarina, joka tapahtuu minulle", jolloin sitä ei voi ankkuroida muuhun kuin kieleen, kerrottavaan kertomukseen.

Mutta kuka on lopulta se, joka kertoo? Post-strukturalistinen kielifilosofia - jota pidetään eräänä postmodernismin alkujuurena - osoittaa, kuinka kieli on oikeastaan vain merkkien välistä leikkiä, intertekstuaalisuutta. Post-strukturalismi purkaa kielen alkutekijöihinsä, dekonstruoi sen. Sanat eivät tarkoita mitään, vaan merkitys muodostuu niiden välisistä suhteista. Mutta kun merkitys on vain merkkien välistä intertekstuaalisuutta, kertojan / kirjoittajan tarkoitusta on mahdoton tavoittaa alkuperäisenä. Edes kertoja itse ei voi hallita, mitä hänen sanansa oikeastaan tarkoittavat. Siksi postmoderni ihminen ei ole itsensä subjekti, van tekstistä tulee subjekti. Emme puhu omia elämäkertomuksiamme, vaan "kieli puhuu meidät" (mm. Barthes 1993; Rimmon-Kenan 1995)

Niin postmoderni yksilö uhkaa kadottaa lopulta elämänprojektinsa perustavat rakennusainekset, kertomuksen "minästä". Häneltä viedään sekä "minä" että kieli, jolla kertoa identiteetistään. Siksikin postmoderni ihminen on pikemmin vaeltaja, nomadi, kuin modernin ajan pyhiinvaeltaja. Hän saattaa olla pikemmin kulkuri, peluri tai kuljeskeliä kuin itsensä tunteva ja hallitseva elämänsä subjekti, jolla olisi selkeä, hyvin rakennettu ja kestävä identiteetti (vrt. Barthes 1993, Bauman 1995). Pikemminkin ihminen luo identiteettejä ja hylkää niitä kuin kertakäyttöesineitä.

Modernin tiivistyessä äärimmille rajoilleen myös ihmisen minäprojekti koettelee rajojaan ulottuen jopa sellaisiin äärimmäisyyksiin kuin kehon muotoilemiseen kirurgian keinoin. Kuten Giddens toteaa (1991, 7), tällainen suuntaus ihmisen kehon ja psyyken manipuloimiseen saattaa vaikuttaa ensisijaisesti pelkältä narsismilta, mutta se heijastaa perimmältään vakavaa eksistentiaalista huolta. Kehon manipulaation taustalla on kysymys koko ihmisen itseyden perustasta: kysymys siitä, kuka minä oikein olen. Tähän kysymykseen ihmiset hakevat kiihkeästi vastausta melkein hinnalla millä hyvänsä.

Modernin tiivistyminen on siis toisaalta mahdollistanut elämänprojektin ja levittänyt sitä äärimmäisyyksiin saakka. Mutta samalla se uhkaa viedä sen parhaimmat välineet pois: kielen ja kertomukset "minästä". Kaikki modernin ajan analytiikot eivät kuitenkaan allekirjoita edellä esiteltyjä post-strukturalismin teesejä, ajatusta "subjektin kuolemasta ja tekstin syntymästä". Esimerkiksi Jürgen Habermas kutsuu tällaista ajattelutapaa yksinkertaisesti modernisaation patologiaksi, merkityksen katoamiseksi elämältä. Se on oire häiriöstä persoonallisuuden uusintamisprosessissa (Habermas 1987, 141-143; vrt. myös Giddens 1990, 102).

Postmoderni elämänprojekti on työmaa, jossa yksilö joutuu näkemään paljon vaivaa hahmottaakseen, kuka hän on, mistä hän tulee ja mihin hän kuuluu - eikä lopputuloksesta silti voi sanoa mitään varmaa. Maailma ei tarjoa ihmiselle mitään pysyvää kiinnekohtaa. Vaikka kielen ja subjektin erottelu onkin koettu ongelmalliseksi, joka tapauksessa identiteettityö on huomattavalta osaltaan narratiivista - kertomuksiin perustuvaa - kertomus minästä on ainoa mah-

dollinen lähtökohta, kun yritetään tavoittaa vastauksia kysymyksiin, kuka olen, mistä tulen ja mikä on elämäni.

Tavoitteena on, että reflektion avulla opettajat tunnistavat paikkansa informaatiovirrassa ja osaavat käyttää sitä hyväkseen, mutta samalla he pystyvät suhtautumaan siihen kriittisesti. Eräs keskeinen tekijä identiteetin muodostumisessa on yhteyden hakeminen siihen perinteeseen, josta ihminen on kotoisin. Kertomus ei voi olla ehjä, jos se ei ala mistään. Siksi ihmisen pitää luoda suhteensa menneisyyteensä, jopa aikaan ennen syntymäänsä. Minän rakentuminen edellyttää ehjän kertomuksen rakentamista elämästä, vaikka maailma ympärillä olisikin hajanainen ja ohikiitävä.

## LÄHTEET

- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Toim. P. Ahponen & T. Cantell. (Suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino.
- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, Tekstin syntymä. Suomentaneet L. Rojola ja P. Thorel. Jyväskylä: Vastapaino.
- Day, C. 1993. The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. In C. Day, J. Calderhead & P. Denidolo (Eds.) Research on teacher thinking: Understanding professional development. London, Falmer, 221-232.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Padstow: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Habermas, J. 1987. The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1996. Between facts and norms. Oxford: Polity Press.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.) Yksilö modernin murroksessa. Tampere: Gaudeamus, 13-44.
- Kemmis, S. 1994. Control and crisis in teacher education. A paper prepared for the inaugural Dr Harry Penney Lecture, University of South Australia - Underdale Campus, Adelaide, April 11, 1994.
- Rimmon-Kenan, S. 1995. Kerronta, representaatio, minä. Teoksessa P. Lyytikäinen (toim.) Subjekti. Minä. Itse. Kirjoituksia kielestä, kirjallisuudesta, filosofiasta. Pieksämäki: SKS.
- Salomaa, J. 1947. Kasvattajan olemuksesta. Kasvatus ja koulu, 33, 3 - 18.
- Sartre, J.-P. 1965. Eksistentiaalismi on humanismia. Teoksessa Esseitä 1. Suomentaneet A. Lahtinen ja J. Tyyri. Helsinki: Otava.

3

**OPETTAJUUS  
NARRATIIVISENA IDENTITEETTINÄ**

**Hannu L. T. Heikkinen**

Julkaistu teoksessa Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.)  
Asiantuntijaksi oppiminen. Helsinki: Kirjayhtymä, 275 - 290.  
Tekijänoikeudet Kirjayhtymä, uudelleen julkaistu luvalla.

### 3 OPETTAJUUS NARRATIIVISENA IDENTITEETTINÄ

Julkaistu teoksessa Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Asiantuntijaksi oppiminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 275 - 290. Tekijänoikeudet Kirjayhtymä.

#### 3.1 Millainen on hyvä opettaja? Miten sellaiseksi tullaan?

Kun kysymme näitä kysymyksiä, vastaukseksi odotetaan usein luetteloa yksilön ominaisuuksista, jotka kehittyvät opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä. Kysymys ”hyvästä opettajasta” on kuitenkin nähdäkseni paljon moniulotteisempi. Vastaukseksi ei riitä kuvaus esimerkiksi yksilön tiedoista, taidoista, valmiuksista tai muista piirteistä. Hyväksi opettajaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Opettaminen on sosiaalista toimintaa, ja siksi se kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin.

Tässä artikkelissa lähestyn opettajan asiantuntijuutta identiteetin käsitteen kautta. Opettajuus on tästä näkökulmasta tarkasteltuna ammatillisen identiteetin rakentumista, vastauksen etsimistä kysymykseen *Kuka olen opettajana?* Näin muotoiltuna kysymys liittyy opettajuuden käsitteen persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsitteisiin. Opettaminen ja oppiminen voidaan ymmärtää laajassa merkityksessä identiteettityöksi - projektiksi, jonka kautta ihmiset ymmärtävät itseään ja suhdettaan maailmaan. Siksi opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla opettaja ymmärtää toteuttavansa tätä tehtävää, identiteettien muovaamista. Voidakseen auttaa oppilaitaan vastaamaan kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä me olemme?* opettajan on itse riittävässä määrin tarkasteltava noita kysymyksiä ja rakennettava oma suhteensa niihin.

Tarkastelen aluksi yleisesti identiteetin narratiivista ja hermeneuttista luonnetta: vastaukset kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä me olemme?* rakentuvat nimittäin vähitellen kertomusten ja itseilmausten välityksellä hermeneuttisen itsemymmärryksen tapaan. Hahmottelen seuraavaksi tältä pohjalta joitakin lähtökohtia opettajan ammatillisen identiteetin käsitteelle, ja lopuksi esittelen lyhyesti muutamia narratiivisen identiteettityön sovelluksia, jotka soveltuvat opettajankoulutukseen.

#### 3.2 Kuka olen? Mikä olen? Identiteetti itseytenä ja samuutena

Sana identiteetti tulee myöhäislatinan sanasta *ide'ntitas*, ja se viittaa samuuteen, yhtäläisyyteen. Yksinkertaisimmillaan sanaa käytetään esimerkiksi silloin, kun puhutaan kahden ihmisen tai esineen samankaltaisuudesta, esimerkiksi identtistä kaksosista tai identtisistä juomalaseista. Tällöin puhutaan identiteetistä samuutena (eng. sameness). Identiteetti- sanalla on kuitenkin toinenkin merkitys, jota käytetään keskustelussa ihmisen olemassaolon erityisestä tavasta, ihmisen kokemuksesta itsestään ja omasta elämästään. Tällöin puhutaan persoonallisesta identiteetistä merkityksessä itseys (eng. selfhood). (Ricoeur 1992, 118 - 120.)

Itseys-identiteetti on vastaus kysymykseen *Kuka olen?* Siihen liittyvät myös luonnostaan kysymykset *Mistä tulen? Minne menen?* ja *Mihin kuulun?* Itseys siis koetaan tietystä ajassa ja paikassa jatkuvuuden tunteena, elämän mittaisena matkana syntymästä kuolemaan. Vastaus kysymykseen *Kuka olen?* rakentuu elämänmatkalle sijoittuvien tapahtumien ja ajatusten kautta kertomuksena, joka tuosta matkasta kerrotaan.

Itseys on luonteeltaan *temporaalinen* - se on hetkeen sidottu ihmisen kokemus hänen sijainnistaan oman elämänsä kaarella ajan ja paikan määrittämässä koordinaatistossa. Käsitys itsestä ja omasta elämästä ei ole muuttumaton, vaan itseymmärrys rakentuu aina uudelleen, kun ihminen suhteuttaa uusia kokemuksia aikaisempiin elämänkaarensa tapahtumiin. Elämästä hahmottuva kokonaisuus on läsnä merkkien, symbolien, tarinoiden ja itseilmausten välityksellä. Elämäkertomus on päättymätön ja alati uudelleen kehkeytyvä tarina, joka hahmottuu aina uudella tavalla sitä mukaa kuin sitä kerrotaan edelleen. Roland Barthes kiteyttää: "Olen itse oma symbolini - olen tarina, joka tapahtuu minulle." (Barthes 1993, 195.) Tätä identiteetin liittymistä alati uudella tavalla kerrottaisiin kertomuksiin kutsutaan identiteetin *narratiivisuudeksi*.

Paul Ricoeur (1992, 118 - 125) on osoittanut, kuinka itseys-identiteetti on luonteeltaan *aporinen* suhteessa samuus-identiteettiin: toisaalta itseys on samuutta, mutta toisaalta se on nimenomaan vähittäistä muuttumista toisenlaiseksi. Tätä asiaa Ricoeur havainnollistaa kiinnostavasti kahdella piirteellä, jotka kuvaavat itseiden ja samuuden ristivetoista suhdetta: luonteella ja lupauksen pitämällä.

Luonne kuvaa ihmisessä piirteitä tai ominaisuuksia, jotka pysyvät samoina jopa läpi elämän. Yksilössä on piirteitä, joiden avulla hän kokee olevansa samanlainen kuin ennenkin ja joiden avulla hänet voidaan myös tunnistaa samaksi. Esimerkiksi opettaja, jolle on tunnusomaista herkkyyys ja empaattisuus, näkee elämänsä rakentuneen näiden luonteenpiirteiden varassa. Ne ovat vaikuttaneet hänen suhteeseensa toisiin ihmisiin sekä perheessä että työssä, ammatinvalintaan ja asuinpaikan valintaan. Luonteen pysyvyys osoittaa, kuinka itseys-identiteetti on osin päällekkäinen samuus-identiteetin kanssa. Tästä näkökulmasta katsottuna kysymys *Kuka olen?* voidaan siis palauttaa kysymykseksi *Mikä olen?* tai *Millainen olen?* (vrt. Ricoeur 1992, 122). Vastatessaan näihin kysymyksiin voi kuvailla ominaisuuksia, joiden perusteella hänet voidaan tunnistaa samaksi ihmiseksi. Edellisen esimerkkimme opettajan identiteettiä voitaisiin määrittää tästä näkökulmasta luettelemalla seuraavia häntä kuvaavia ominaisuuksia: "empaattinen, herkkä, huolehtiva, arka".

Vaikka identiteettiä kuvattaisiin tästä näkökulmasta, se ei kuitenkaan koskaan ole pelkästään kuvailua. Se on merkityksellisten asioiden poimimista elämästä (Ricoeur 1992, 21 - 23). Kun ihminen kertoo itsestään, hän väistämättä valikoi asioita, joita kertoo ja jättää samalla pois toisia. Näin ollen identiteettikertomuksen "totuutta" ei voi luonnehtia totuutena korrespondenssiteorian tarkoittamassa merkityksessä - toisin sanoen elämästä esitettyjen lauseiden ja niitä vastaavien asiaintilojen vastaavuussuhteena. Pikemminkin omasta elämästä kerrottavien kertomusten "totuutta" on lähestyttävä hermeneuttisessa merkityksessä: identiteetti pikemminkin muovautuu vähitellen, kun siitä kerrotaan kertomusta. Kertomus ei ole jonkin ontologisesti perustavalla tavalla olevan "tosi-itseyden" kuvaamista, joka olisi olemassa ennen kuin sitä aletaan tuottaa läsnäolevaksi ja tulkita itseilmausten ja kertomusten avulla. (vrt. Kaunismaa & Laitinen 1998, 169 - 170.)

Narratiivinen identiteetti ei voi olla pelkkää ominaisuuksien kuvailua myöskään siitä syystä, että ihmiset muuttuvat ajan kuluessa. Esimerkkimme



henkilö voi sanoa jopa olevansa nyt "kokonaan toinen ihminen" kuin ennen, ja pitää juuri tätä muuttumista tärkeänä asiana määritellesään itseään. Kun hän haluaa hahmottaa vastausta kysymykseen *Kuka olen?*, hän ei siis voi tukeutua ominaisuuksiin, jotka ovat pysyneet samoina, vaan päin vastoin: hänen tulee kertoa kertomus siitä, miten hän on muuttunut. Esimerkkinä opettaja alkaakin kertoa itsestään kertomusta, jossa aikaisemmin hän ei osannut kuunnella itseään, koska kuunteli niin empaattisesti muita. Siksi hän ajautui elämässään tilanteisiin, joita ei itse tahtonut, koska ei halunnut haavoittaa muita. Nyt hän on kuitenkin opettelemassa tervettä itsekkyyttä - tunnistamaan sitä, mitä hän itse elämältä haluaa.

Muuttuminen pakottaa myös pohtimaan, kuinka suhtautua lupauksiin, joita on antanut aikaisemmin, ennen kuin muuttui toisenlaiseksi kuin aikaisemmin oli. Lupausten pitäminen antaa identiteetille ajallista pysyvyyttä, jota "vapauten tuomitun olennon" täytyy tuottaa itse (Kaunismaa & Laitinen 1998, 175). Tyypillinen esimerkki tästä on avioliittolupaus. Parisuhteen alkuvaiheessa ihmiset kokevat voimakasta sympatiaa toista kohtaan ja hyväksyvät toisensa sellaisenaan. Vaikka molemmat muuttuvat ajan kuluessa ja siitä syystä mahdollisesti "kasvavat erilleen", annettu lupaus sitoo. He eivät voi luopua lupauksesta ilman perusteellista itsensä uudelleen määrittelyä. Tällöin rakennetaan uudellinen suhde siihen elämänhistorian vaiheeseen, jossa tuota lupaus pidettiin voimassa. Samoin heidän on rakennettava uusi suhde muihin ihmisiin, jotka tavalla tai toisella ovat läsnä siinä identiteetissä, jossa lupaus annettiin. Lupauksen antaminen yhdistää näin ihmisen ominaisuuksiin, jotka pysyvät samoina, muuttumattomina.

Myös sitoutuminen opettajan ammattiin voidaan ymmärtää lupaukseksi. Opettajaksi hakeutuva ihminen lupaa opiskelijavalinnoista vastaaville - ja ennen kaikkea itselleen - tulevansa opettajaksi. Opiskeltuaan ja tehtyään opettajan työtä sama henkilö saattaa ihmetellä, miten olikaan tullut valinneeksi tämän alan. Opettaja, jota olen edellä käyttänyt esimerkkinä, saattaakin löytää itseltään muuttumisen tuloksena ominaisuuksia, jotka panevat hänet pohtimaan uudelleen ammatinvalintaa.

Luonteen pysyvyyden ja lupausten pitämisen välinen ristiveto osoittaa havainnollisesti itseyden ja samuuden aporisuuden - sen, että toisessa ääripäässä itseyden käsite on täysin päällekkäinen samuuden kanssa, mutta toisessa ääripäässä identiteetti on nimenomaan muuttumista toisenlaiseksi. Tämä itseyden ja samuuden välinen dialektiikka - kuten Ricoeur (1992, 140) sitä kutsuu - on eräs tärkeä lähtökohta myös identiteetin narratiivisuudelle.

### 3.3 Olen tarina, joka tapahtuu minulle

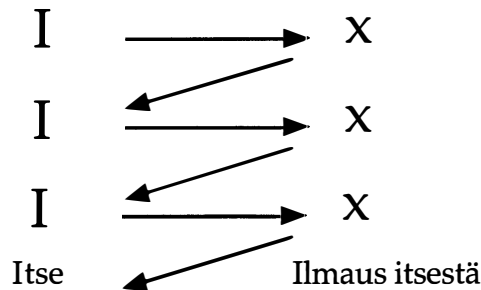
Identiteetti on siis toisaalta *samuutta* - samana pysymistä - mutta toisaalta juuri päinvastaista - muuttumista toisenlaiseksi. Tästä seuraa, että vastaus kysymykseen *Kuka olen?* on juuri näiden kahden ristiriitaisen asian - samuuden ja muutuvuuden - välisen suhteen jäsentämistä. Jäsentäminen tehdään erilaisten itseilmausten, *representaatioiden*, välityksellä. Tällaisia ilmauksia ovat kaikki ne tarinat ja selonteot, joita ihminen kertoo itselleen ja toisilleen omasta elämästään. Näin ihminen pyrkii muodostamaan itsestään, elämästään ja maailmastaan yhtenäisen kokonaiskäsityksen, jossa hajanaiset kokemukset elämästä asettuvat suhteisiin keskenään.

Kertomusten avulla ihminen ulkoistaa itsestään kokemuksia ja aloittaa

niiden tulkintatyön. Kuten Jerome Bruner (1987) toteaa, "itseä" on mahdoton tavoittaa sellaisenaan, ilman mitään tulkintaa. On vaikea kuvitella olevansa naiivi realisti elämän suhteen - ei ole olemassa mitään sellaista kuin "elämä itsessään" ilman että sitä olisi tulkittu (Bruner 1987, 11 - 12). Siksi ulkoistamme itsemme eri tavoin. Sen jälkeen koemme itsemme itsetoteutuksen tuloksena heijastamalla tuon itsestämme tuotetun representaation takaisin itseän. (vrt. Bruner 1987; Taylor 1989.)

Tällaista itseilmaisua ihmiset harjoittavat myös taiteen välityksellä. Ilmaisanavana voi olla esimerkiksi taulun maalaaminen, musiikin esittäminen tai runojen kirjoittaminen. Jollekin tärkein itseilmaisun väylä on graffitin tekeminen alikulkutunneliin tai tagin piirtäminen liikennemerkkiin. Itseilmaisun keinona voi olla myös työ: joku rakentaa talon, toinen saa yrityksen menestymään tai hankkii mainetta taitavana opettajana. Ihmiset ilmaisevat itseään myös pukeutumalla, harrastamalla jotain ja monilla muilla tavoilla. Kaikkia näitä yhdessä voi nimittää *elämäntyylin* valitsemiseksi sanan laajassa merkityksessä (vrt. Giddens 1991). Kaikissa näissä perusajatus on sama: ilmaisen jotain itsestäni, ja samalla hahmotan että olen olemassa tällaisena - teen jäljen itsestäni maailmaan, koen itseni katsomalla tekemääni merkkiä ja vertaamalla sitä itseäni. Näin alan hahmottaa, millainen olen.

Ilmaus itsestä ei kuitenkaan välttämättä ole sellaisenaan tyydyttävä. Ihminen voi päätyä johtopäätökseen, että se representaatio, jonka hän itsestään teki, ei kuvaa riittävän tyydyttävällä tavalla häntä. Yhtenä syynä voi olla se, että representaatio sellaisenaan on riittämätön, puutteellinen tai virheellinen. Toinen syy on juuri edellä hahmoteltu itseyyden ja samuuden dialektiikka. Muuttuessaan vähittäin toisenlaiseksi ihminen ei voi olla enää tyytyväinen siihen, mitä hän oli aikaisemmin ilmaissut itsestään. Siksi identiteetin hahmottaminen onkin itse asiassa aina uudenlaisen suhteen rakentamista niihin representaatioihin, joita ihminen itsestään tekee. Jerome Bruner (1986) kuvaileekin useiden esimerkkien avulla, kuinka elämä jäljittelee taidetta vähintään yhtä paljon kuin taide elämää. Arto Laitinen (1998) havainnollistaa tätä itsen ja itseilmauksen dialektista prosessia kuvion 1 tapaan (vrt. Taylor 1989).



KUVIO 1 Itseyden ja representaation dialektiikka. (Laitinen 1998.)

### 3.4 ”Minä” hermeneuttisena rakenteena

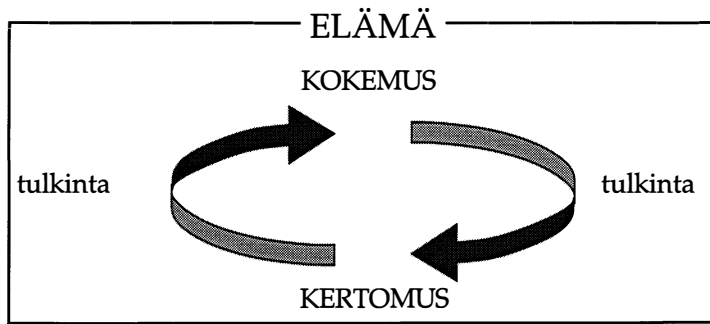
Narratiivinen identiteetti on ihmisen elämästä ja elämän aikana koetuista kokemuksista kertyvä, jatkuvasti uudelleen muotoutuva tarina. Kertomuksen avulla ihminen kuvaa ja jäsentää maailmaa. Hän organisoii kokemuksiaan ja muodostaa elämälleen merkityksen kertomuksen kautta. (Esim. Mitchell 1981, 8; Polkinghorne 1988, 11; Bruner 1990, 35; Kyrzsis & Green 1997, 34.)

Ihminen jäljentää jatkuvasti kokemusta mielessään pukemalla sitä sanojen ja lauseiden muotoon. Suurin osa tuosta narratiivisesta työstä on tiedostamaton. Jokainen meistä lienee kokenut tilanteen, jolloin huomaa sanovansa jotain itsekseen ääneen. Vain harvoin tulee silti havainneeksi, kuinka tavallista tuo sisäinen puhe on ja kuinka se itse asiassa on kietoutunut ajatteluun. Tällainen kokemuksen jäljentäminen mielessä on narratiivisen identiteetin rakentamisen esiaste. Tuota esinarratiivista työskentelyä voi kutsua myös mielen hiljaiseksi käsikirjoitukseksi (*tacit script*) tai sisäiseksi puheeksi (*inner speech*) (Wiener & Rosenwald 1993, 51).

Narratiivinen identiteetti ei rakennu pelkästään itsestä kerrottujen kertomusten varassa, vaan myös toisten kertomiin kertomuksiin eläytymällä. Kun joku kertoo vaikuttavan kertomuksen, sen koskettavuus syntyy siitä, että kertoja aktivoi omia vastaavia kokemuksiansi, ikään kuin kertoo minun tarinaani kertomalla omaansa. Eläydyn kertomukseen omien kokemusteni kautta ja järjestän ajatuksiani samalla kun seuraan tarinaa. Siksi esimerkiksi koskettavan kirjan lukeminen, teatterikappaleen tai elokuvan seuraaminen on myös narratiivista identiteetin rakentamista.

Väkevä kertomus tempaa mukaansa kertomalla ikään kuin minun elämäni. Se auttaa järjestelemään kokemuksiansi, käsittelemään tunteitasi ja ymmärtämään omaa elämäni. Muutos identiteetin kokemisessa edellyttää tunteiden kokemista (Guidano 1991, 96). Kun kertomuksen seuraaminen aiheuttaa katarssikokemuksen, jolloin eri syistä tukahtuneet tunteet pääsevät esiin, sen merkitys yksilön identiteetille on suurimmillaan.

Elämän merkitys on riippuvainen niistä kertomuksista joita siitä kerrotaan, mutta samalla kertomusten merkitys riippuu kokemuksista. Toisin sanoen kertomus on jatkuvaa elämän tulkintaa, ja elämä on edelleen kertomuksen uudelleentulkintaa. *Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta* (Bruner 1987, 13). Kuten missä tahansa kertomuksessa - sadussa, romaanissa tai elokuvassa - elämän episodit saavat merkityksensä sekä sitä edeltävien että sen jälkeisten tapahtumien kautta. Näin kertomus ja kokemus muodostavat hermeneuttisen kehän: kokemus ja kertomus ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Elämä on pitkä narratiivisen tulkinnan prosessi. Se on itsessään hermeneuttinen rakenne, joka tulkitsee itseään kertomuksen välityksellä, kuten kuvio 2 esittää.



KUVIO 2 Elämäkertomus ja elämäkokemus hermeneuttisella kehällä (vrt. Gadamer 1975, 199; Widdershoven 1993, 3-5.)

Tätä elämäntarinan juonen kehkeytymistä Ricoeur (1992) kutsuu elämän juontamiseksi (*eng. emplotment*). Anthony Giddens ja Vittorio Guidano ovat nimittäneet tätä hajanaisten ja jopa osittain ristiriitaisten elämän tapahtumien kehkeytymistä juonelliseksi kokonaisuudeksi *trajektoriksi* (*eng. trajectory*) (mm. Giddens 1991, 244; Guidano 1991, 165). Sana tarkoittaa alun perin luodin tai ammuksen lentorataa. Tämä metafora elämään sovellettuna kuvaa sitä, kuinka kertomus sitoo satunnaiset tapahtumat yhteen ikään kuin ne etenisivät ballistisen elämäнкаaren tavoin. Trajektori luo elämän sattumusten välille johdonmukaisuutta ja rakentaa merkityksiä elämälle, jolloin se alkaa tuntua yhtenäiseltä, juonelliselta kokonaisuudelta ikään kuin se olisi tiettyssä ratansa pisteessä etenevä luoti. Vertauskuva luodin lennosta kuvaa myös, kuinka ihminen tukeutuu kertomukseensa - tuleva elämän suunta määräytyy siihenastisesta. Jos luoti kimpoaa eteen sattuneesta esteestä, uusi suunta määräytyy esteen kaltevuuden, luodin tulokulman sekä luodin ja esteen muodonmuutosten sitoman liikeenergian funktiona.

Tällaisia kimmokkeita elämäkertomus saa erityisesti silloin, kun yksilö joutuu kriisiin. Identiteetti rakentuu tyypillisesti erityisten käännekohtien kautta, jolloin ihminen joutuu tavallistakin enemmän sitomaan elämän katkoksellisia tapahtumia yhteen kertomalla niistä kertomusta. Näin juuri kriisivaiheet elämässä tuottavat kaikkein eniten tarinoita, koska tarve rakentaa elämästä ehjä kokonaisuus on suurimmillaan (tarkemmin Heikkinen 1997, 1998c).

### 3.5 Opettajuus persoonallisena ja kollektiivisena identiteetinä

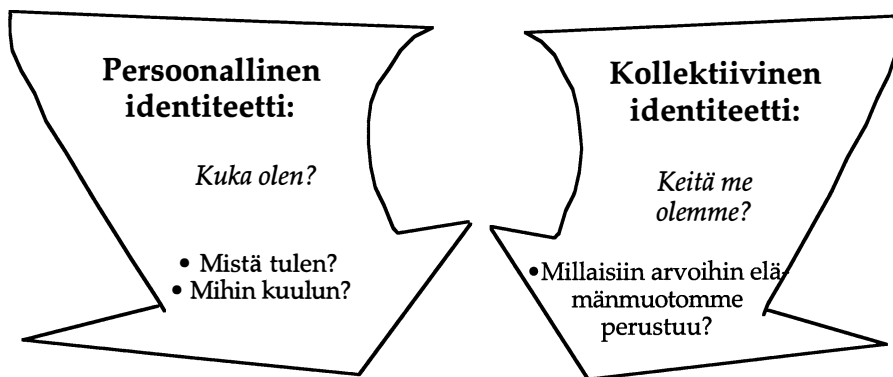
Identiteetin käsitettä käytetään useimmiten puhuttaessa yksilön subjektiivuudesta, mutta myös määritettäessä sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien erityislaatua. Edellisessä tapauksessa kyse on *persoonallisesta identiteetistä*, kun jälkimmäisestä voimme käyttää ilmaisua *kollektiivinen identiteetti*. Persoonallinen identiteetti on vastaus kysymykseen *Kuka olen?*, kun kollektiivinen identiteetti vastaavasti hakee vastausta kysymykseen *Keitä me olemme?* (Kaurismaa 1997.)

Samaan tapaan kuin persoonallinen identiteetti muovautuu itseilmausten kautta, myös kollektiiviset identiteetit rakentuvat representaatioiden välityksellä. Kollektiivisen identiteetin ilmauksina voivat toimia vaikkapa lippu (kansallisvaltio), vaakuna (kaupunki), standaari (suku), verryttelypuku (urheiluseura) tai vaikkapa musiikki (nuorisokulttuuri). Samaan tapaan kuin

persoonallinen identiteetti, myös kollektiivinen identiteetti on vahvasti narratiivinen, kertomuksiin perustuva. Siinä missä yksilön itseys rakentuu elämäntarina, kollektiivinen identiteetti rakentuu yhteisön ylläpitämistä myyteistä ja kulttuurisista kertomuksista.

Usein puhutaan myös ammatillisesta identiteetistä, mutta mitä sillä tarkoitetaan - persoonallista vai kollektiivista identiteettiä? Onko kyse ammatissa toimivan henkilön itseyden ulottuvuudesta vai ammatillisen ryhmän itsemäärittelyn tavasta? Pekka Kaunismaa pitää ammatillista identiteettiä lähinnä yhtenä kollektiivisen identiteetin erityistapauksena (Kaunismaa 1997, 220). Jouko Kari (1990, 103) puolestaan määrittää ammatillista identiteettiä tavalla, joka sijoittaa sen persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastoon. Hänen mukaansa ammatillinen identiteetti on vastaus kysymykseen *Mikä minä olen opettajan ammatin edustajana ja mitä saan tässä ammatissa aikaan?*

Kun puhutaan erityisesti opettajan ammatillisesta identiteetistä, käsite on hahmoteltava erityisellä tavalla verrattuna mihin tahansa muuhun ammatilliseen identiteettiin. Opetuksen ja oppimisen kautta välittyvät kulttuurin keskeisimmät pääomat, vastaukset kysymykseen *Keitä me olemme?* Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Hän ei kuitenkaan uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita uudelleen: valitsee itse tärkeinä pitämiään asioita ja jättää toisia pois. Hän siis samalla sekä siirtää että luo uudelleen kollektiivista identiteettiä. Näin opettajan ammatillisen identiteetin käsite asettuu hyvin kiinnostavalla tavalla suhteeseen sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin. Tätä suhdetta olen hahmotellut kuviossa 3.



### **Ammatillinen identiteetti:**

#### *Kuka olen opettajana?*

- Kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme?
- > Mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pidän tärkeinä?
- > Miten haluan oppilaideni identifioituvan?
- > Mitä haluan saada aikaan opettajana: mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita haluan välittää oppilailleeni?

KUVIO 3 Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina.

### 3.6 Opettaja uusintajana ja uudistajana

Opettajan työ ei kuitenkaan ole kulttuurin, siihen liittyvien arvojen ja tiedon pääomien siirtämistä sellaisenaan. Erityisesti modernissa yhteiskunnassa kasvatusta nähdään paitsi kulttuurin siirtämisprosessina, myös yhteiskunnan uudistamisen välineenä.

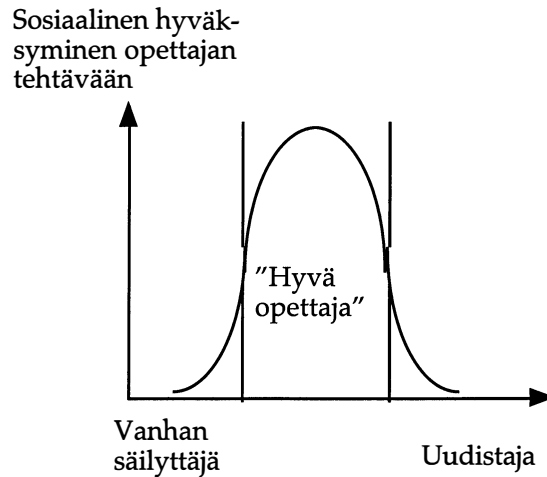
Yhteisö luo itsestään tarinoita ja myyttejä, joita pidetään yllä traditioiden ja symbolien avulla. Kollektiivisen identiteetin muodostuminen perustuu historialliseen kehityskertomukseen, joka olettaa jälkipolvien jatkavan kertomusta. Yhteiskunnan modernisaatio on kuitenkin syönyt maata kollektiivisten, kansallisten ja paikallisten identiteettien alta. Ihmiset muuttavat nykyään paikkakunnalta toiselle ja maasta toiseen, minkä lisäksi tiedotusvälineiden ja tietoverkkojen kautta informaatiota tulee nopeasti joka puolelta maailmaa. Siksi kollektiivinen identiteetti - paikallisyhteisön tai kansallisvaltion kertomus, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen *Keitä me olemme?* - peittyä muihin kertomuksiin ja sekoittuu niiden kanssa.

Eräs modernin yhteiskunnan peruspiirre onkin identiteettien ja elämänmuotojen pluralisoituminen. Yksilölliset identiteetit ja maailmankuvat muuttuvat yhä erilaisemmiksi keskenään. Ihmisten välisen toiminnan säätely - sosiaalinen integraatio - ei enää perustu identiteettien ja maailmankuvien samanlaisuuteen, vaan siihen, että ihmisten on tarpeen toimia yhä enemmän yhdessä keskinäisestä erilaisuudesta huolimatta. Ihmiset tarvitsevat toisiaan esimerkiksi palvelusten ja hyödykkeiden vaihtoon.

Siksi modernissa yhteiskunnassa tulee tärkeäksi sietää erilaisuutta ja tulla toimeen muiden ihmisten kanssa erilaisuudesta huolimatta. Erilaisuutta itse asiassa aletaan pitää tietystä määrin jopa yhteiskunnan toimintaa edistävänä asiana. Ajatellaan, että elämänmuotojen ja kulttuurien sekoittuminen tuottaa luovia ratkaisuja, jotka vievät kehitystä eteen päin. Yhteiskunnassa tulisi jopa rohkaista erilaisuutta, koska se itse asiassa parantaa järjestelmän toimivuutta. Yhteisöt rappeutuvat jos vaihtuvuutta ja erilaisuutta ei hyväksytä. (esim. Lyotard 1984, 32; 100.)

Modernissa yhteiskunnassa koulun opettajan työn ei siis ole vain perinteen siirtämistä, vallitsevan kollektiivisen identiteetin uusintamista sellaisenaan. Kasvatukseen ja opetukseen tulee yhä enemmän yhteiskuntaa uudistava ulottuvuus. Koulun tulee kasvattaa erilaisuuden sietämiseen ja yhteistoimintaan siitä huolimatta, että elämänmuodot, identiteetit ja niiden taustalla olevat arvot ovat erilaiset. Opettajan ei tulisi kasvatusta oppilaita niinkään jonkin tietyn elämänmuodon edustajiksi, vaan tukea heitä rakentamaan mielekkäitä yksilöllisiä identiteettejään pluralisoituvassa maailmassa ja löytämään suhteensa toiseen, jota he kohtaavat.

Modernin yhteiskunnan opettaja ei siis ole vain normaalisuuden tuottaja ja kollektiivisen identiteetin rakentaja, vaan hänen tulisi olla myös yhteiskunnan analyttikko, kriitikko ja uudistaja. Hänen tulisi pyrkiä ohjaamaan oppilaitaan myös kriittiseen ajatteluun perinnettä ja vallitsevia yhteiskunnallisia oloja kohtaan, koska yhteiskunnan uudistamisen mahdollisuus perustuu kritiikkiin ja reflektioon. Toisin sanoen opettajan tehtävä on tässä suhteessa kaksijakoinen, ambivalentti, kuten kuviossa 4 esitetään: ”hyvä opettaja” löytää itsensä uudistajan ja säilyttäjän välimaastosta.



KUVIO 4 Opettaja modernissa yhteiskunnassa uudistamisen ja säilyttämisen ristivedossa.

Opettajan rooli uudistajana, "muutosagenttina", on kuitenkin ongelmallinen. Toisaalta uusi henkilö näkee uudesta näkökulmasta työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestäänselvyksiä. Toisaalta uudella yhteisön jäsenellä ei ole valtaa ryhtyä toteuttamaan niitä muutoksia, joita hän näkisi tarpeellisiksi. Opettajan tullessa työyhteisöön hänen siis tulisi ensin ottaa haltuun kentän pääomat, osoittaa riittävä määrä samuutta ja hankkia asema sosiaalisessa yhteisössä, ja vasta sitten alkaa kritisoida toimintakäytäntöjä.

Käytännössä koulun uudistaminen ei kuitenkaan onnistu näin. Opettaja nimittäin sosiaalistuu - tai sosiaalistetaan - opettajanhuoneen normeihin hyvin nopeasti. Sopeutuessaan henkilö itse asiassa hyväksyy vallitsevat käytännöt. Uudella opettajalla on siis kouluun tullessaan ensikkoaikansa, joka on käytettävä: sopeuduttuaan oloihin hän ei haluaakaan enää muuttaa käytäntöjä. Hän hyväksyy ja tottuu vallitsevaan asiantilaan ja kehittää itselleen sopeutumisstrategian. Samalla menettää kyvyn nähdä ja ihmetellä, kadottaa tuoreen näkökulmansa, josta koulun itsestäänselvydet näyttäytyivät omituisuuksina. Muka-vuudenhalu estää ryhtymisen uudistuksiin.

Siksi sekä yksilön ammatti-identiteetin uudistumisen että kouluyhteisöjen kehittymisen kannalta on hyväksi, että henkilökunta vaihtuu riittävästi. Uusien opettajien tuore ihmettely olisi otettava vastaan koulun uudistamisen mahdollisuutena ja voimavarana, eikä uhkana koulun muodostamalle myytille kollektiivisesta identiteetistä ja sen samana pitämisestä.

### 3.7 Opettajankoulutus identiteettityönä

Jos opettajuus nähdään narratiivisena ammatti-identiteettinä, opettajankoulutus on siis luonnostaan narratiivista identiteettityötä, refleksiivistä opettajan minäprojektia. Rakentaessaan ammatti-identiteettiään hän muotoilee vastausta kysymykseen *Kuka olen opettajana?* Tällöin hän tutkii myös yleisellä tasolla kysymystä *Kuka olen?* ja hahmottelee suhdettaan kysymykseen *Keitä me olemme?* Näin hän rakentaa itseystään suhteessa siihen yhteiskuntaan, jossa toimii. Hän hakee

myös paikkansa uudistajan tai perinteen siirtäjän roolien välistä.

Työskentelyä ammatti-identiteetin rakentamiseksi voidaan harjoittaa monin tavoin opettajankoulutuksessa. Se voi olla esimerkiksi *portfoliotyötä*: Tuottaessaan materiaalia omaa kasvuaan ja kehittymistään kuvaavaan työkansioon opiskelija tekee itse asiassa juuri sitä, mistä edellä kerrottiin: tuottaa ilmauksia itsestään ja kokee sitten itsensä itsetoteutuksen tuloksena. Hän ei suinkaan valitse kaikkea, mitä tuottaa, vaan oman identiteettinsä rakentumisen kannalta oleelliset representaatiot. Hän myös perustelee valintojaan, kertoo miksi on valinnut juuri ne dokumentit, ja tuottaa entistäkin jäsenyneemmän narraation itsestään opettajana. Portfoliotyö on siis narratiivista identiteettityötä tyypillisimmillään. (Vrt. esim. Barton & Collins 1993; Loughran & Corrigan 1994; Kaartiainen 1995.)

Narratiivista ammatti-identiteettiä rakennetaan myös opettajankoulutuksen *keskusteluryhmien* avulla. Esimerkiksi Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tätä työtä tehdään erityisesti niin sanotuissa kasvuryhmissä (Vänskä 1997). Näiden ryhmien tarkoituksena on käydä keskustellen läpi elämäkokemuksia oman opettajuuden näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa puolestaan on kehitetty määrätietoisesti niin sanottua kotiryhmäopetusta, jossa narratiivista lähestymistapaa sovelletaan opetuksessa. Ryhmäistunnoissa on tarkoituksena tuoda esiin aikaisempia oppimiseen, kouluun ja elämänsä historiaan liittyviä kertomuksia, joiden avulla omaa opettajuutta hahmotellaan. Kertomuksissa edetään pienistä, suullisista ja vapaa-muotoisista kertomuksista kohti pidempiä, kirjallisia ja tarkemmin ohjattuja kertomuksia (tarkemmin Heikkinen & Räihä 1997, Heikkinen 1998abd).

Identiteettejä rakennetaan kaikilla niillä tavoilla, joilla yksilöt ilmaisevat itseään. Jollekin opettajaksi opiskelevalle tärkeä itseilmaisun tapa on musiikki, joku voi löytää itsensä parhaiten ilmaistessaan itseään visuaalisesti - esimerkiksi kuvataiteen tai viestinnän opintojen kautta. Monille identiteetti rakentuu parhaiten puhe- ja ilmaisukasvatuksen opintojen kautta.

Opettajankoulutuksessa ei siis tarvitse erikseen aloittaa identiteettityötä, koska se on sitä joka tapauksessa. Opettajankouluttajille ja tuleville opettajille on kuitenkin hyödyllistä hahmottaa, mitä opettajuus on identiteettinä ja kuinka koulutus on persoonallisten ja kollektiivisten identiteettien tuottamista. Näin hänen on kenties mahdollista tunnistaa erilaisia opettajuuteen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia modernissa maailmassa. Näin voisi löytyä myös suuntaa antavia vastauksia kysymyksiin: *Millainen on hyvä opettaja? Miten sellaiseksi tullaan?*



## LÄHTEET

- Barthes, R. 1993. Tekijän kuolema, Tekstin syntymä. Toim. L. Rojola. (Suom. L. Rojola ja P. Thorel) Jyväskylä: Vastapaino.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200-210.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guidano, V. 1991. *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: Guilford Press.
- Heikkinen, H. 1997. "Kun kaikki tuntuu kaatuvan..." Kriisistä opettajaksi kasvun siemen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. *Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 64, 115 - 134.
- Heikkinen, H. 1998a. *Becoming yourself through narrative. Autobiographical approach in teacher education*. In: R. Erkkilä, L. Syrjälä & A. Willman (Eds.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. University of Oulu. *Acta Universitatis Ouluensis*.
- Heikkinen, H. 1998b. *Kertomusten kautta opettajaksi. Käsikirjoitus teokseen H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa*.
- Heikkinen, H. 1998c. *Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. 1998d. *Opettajaksi dialogissa. Teoksessa H. Kumpula & A. Nuutinen. (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Peda-forum*, 47 - 66.
- Heikkinen, H. & Räihä, P. 1997. *Kotiryhmästä voimaa opettajaksi kasvamisessa. Opettaja* 10, 30 - 31.
- Kaartinen, V. 1995. *Portfolio opettajankoulutuksen kompassina. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 251-266*
- Kari, J. 1990. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina. 2. painos. Keuruu: Otava*.
- Kaunismaa, P. 1997. *Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. Sosiologia* (3), 220 - 230.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. *Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja* 65, 168 - 195.
- Kyrtziz, A. & Green, J. 1997. *Jointly constructed narratives in classrooms: co-construction of friendship and community through language. Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 17-37.
- Laitinen, A. 1998. *Charles Taylor ja hermeneutiikka. Esitelmä filosofian kevät-kollokviossa "Arkiajattelu ja filosofia". Jyväskylän yliopisto 27.5.1998*.
- Loughran, J. & Corrigan, D. 1994. *Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. Teaching & Teacher Education* 11 (6), 565-577.

- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Mitchell, W. 1981. Recent theories of narrative. Chicago: Chicago University Press.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ricoeur, P. 1984. Time and narrative. Volume 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, C. 1989. Sources of the Self. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vänskä, K. 1997. Kasvuryhmät opettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun tukena. *Eryityiskasvatus* 4, 9 - 11.
- Widdershoven, G. A. M. 1993. The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. London: Sage, 1 - 20.
- Wiener, W. & Rosenwald, G. 1993. A moment's monument: the psychology of keeping diary. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. London: Sage, 30-58.

## **MITÄ ON TOIMINTATUTKIMUS?**

**Hannu L. T. Heikkinen ja Jyrki Jyrkämä**

Julkaistu teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (Toim.) 1999.  
Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.  
Jyväskylä: PS-kustannus ja Atena, 25 - 62. - Ref.  
Tekijänoikeudet PS-kustannus OY, uudelleen julkaistu luvalla.

## 4 MITÄ ON TOIMINTATUTKIMUS?

Hannu L. T. Heikkinen ja Jyrki Jyrkämä

Julkaistu teoksessa Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (Toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus ja Atena, 25 - 62. Tekijänoikeudet PS-kustannus. - Ref.

Research that produces nothing but books will not suffice.

- Kurt Lewin (1946, 34)

*"Tutkimus, joka ei tuota muuta kuin kirjoja, ei riitä"* (Lewin 1946, 34). Tuo Kurt Lewinin toteamus kiteyttää erään toimintatutkimuksen perusajatuksen: käytännölläheisyyden. Tutkimuksen pitää saada aikaan muutakin kuin kasvavia paperikasoja. Tiede ei saa hautautua yliopistoihin, vaan sitä tulee tehdä tavallisten ihmisten kanssa ja yhdistää se heidän jokapäiväiseen toimintaansa. Toimintatutkimus ei ole kuitenkaan pelkkää arkista toimintaa, vaan se pyrkii tarjoamaan siihen uudenlaista ymmärrystä. Tätä toimintatutkimuksen ihannetta kuvaa toinen usein siteerattu lause, joka myös liitetään siihen: *"Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria"*.

### *Mistä tiedän, olenko tekemässä toimintatutkimusta?*

#### Ios toimin yhteisössä, jossa yksilöt

- *pohtivat (~reflektoivat) ja kehittävät työtään*
- *analysoivat*, kuinka toiminta on *historiallisesti kehkeytynyt* nykyiselleen
- kehittävät vaihtoehtoja *ongelmien ratkaisemiseksi* ja *tavoitteiden saavuttamiseksi*
- *tuottavat* toiminnasta *uutta tietoa* (~teorioita), jonka pätevyyttä arvioidaan *keskustelemalla* siitä, *kokeilemalla* sitä käytännössä sekä *rinnastamalla* sitä aikaisempaan tietoon (~teorioihin)
- *julkistavat* kokemuksiaan ja niihin liittyvää tietoa myös yhteisön ulkopuolella

**, teen toimintatutkimusta.**

Olemme kiteyttäneet oheiseen määritelmään joitakin piirteitä, joita toimintatutkimukseen liittyy. Sitä voidaan käyttää suuntaa antavana lähtökohtana, mutta samalla on muistettava, että kirjallisuudesta löytyy asiasta hyvin erilaisia määri-

telmiä. Emme siis voi antaa toimintatutkimuksesta kaikenkattavaa määritelmää, joitakin suuntaviivoja ainoastaan. Esittelemme joitakin muita viime aikoina esitettyjä toimintatutkimuksen määritelmiä tuonnempana.

Kaikki toimintatutkimuksen ideat eivät avaudu sanakirjamääritelmistä, vaan siihen tarvitaan myös tieteen periaatteiden ja historian tuntemista. Siksi toimintatutkimuksen määrittelemiseen tarvitaan oikeastaan kaikkia tämän kirjan artikkeleita. Tässä kirjoituksessa pyrimme paikallistamaan toimintatutkimuksen paikkaa tieteen kartalle muutamien kiintopisteiden avulla. Ensin valotamme lyhyesti toimintatutkimuksen historiaa. Toiseksi esittelemme ja vertailemme joitakin viime aikoina esitettyjä määritelmiä. Lopuksi esittelemme joitakin toimintatutkimuksesta käydyn keskustelun näkökantoja ja erilaisia painopisteitä.

## 4.1 Toimintatutkimuksen lyhyt historia

Toimintatutkimuksen historialliset juuret ulottuvat pitkälle. Jo amerikkalaisen pragmatismen varhaisvaiheista on nähty löytyvän sille tyypillisiä ideoita: John Dewey esitteli nimittäin jo vuosisadan alkupuolella ajatuksia, jotka ovat tyypillisiä toimintatutkimukselle. Esimerkiksi teoksessaan *“The quest for certainty”* Dewey arvosteli sitä, että yhteiskuntatieteissä on erotettu tieto ja toiminta toisistaan (1929, 24). Pragmatistina hän korosti useissa kirjoituksissaan erityisesti teorian ja käytännön yhteyttä toisiinsa. Hän luonnosteli ajatuksen tutkimuksesta, joka kietoutuu saumattomasti yhteisön arkitoimintaan. Dewey ei kuitenkaan käyttänyt itse sanaa toimintatutkimus, vaikka hänen kirjoituksistaan voidaankin lukea näitä ideoita (mm. Dewey 1929; ks. myös Dewey 1966, alkup. 1916).

Kirjallisuudesta ei löydy yksiselitteistä vastausta kysymykseen, missä yhteydessä ja milloin sanaa toimintatutkimus on käytetty ensimmäisen kerran. Erään näkemyksen mukaan sitä olisi käyttänyt ensimmäisen kerran John Collier 40-luvulla kirjoittaessaan intiaanireservaateissa tehdyistä kokeiluista. Tuolloin tutkijat ja intiaanit tekivät yhdessä tutkimus- ja kehittämistyötä maanviljelyksen kehittämiseksi (Wallace 1987, 99; Noffke & Stevenson 1995, 2). Toimintatutkimuksen varsinaiseksi ”isäksi” on nimetty poikkeuksetta amerikkalainen sosiaalipsykologi Kurt Lewin, joka toi esille käsitteen useissa kirjoituksissaan 40-luvun lopulla, teki sen tunnetuksi ja luonnosteli sen perusideat (mm. Lewin 1946).

Lewinin jälkeen suuntaus on kokenut niin nousuja kuin laskujakin. Toimintatutkimus sai 50-luvulla jalansijaa varsinkin Columbian yliopistossa, jossa sitä kehittäi erityisesti Stephen Corey. Hänen näkökulmansa tutkimukseen oli varsin käytännönläheinen. Corey oli sitä mieltä, että toimintatutkimuksessa ei pyritä yleisiin ja yleistettäviin teorioihin, vaan ennen kaikkea käsillä olevan toiminnan ymmärtämiseen ja kehittämiseen. Keskeistä on erityisesti se, että toimintatutkimuksen avulla kehitetään ihmisten välistä kommunikaatiota ja yhteistoimintaa. Toimintatutkimuksen pätevyyskriteerit tulisi hahmottaa Coreyn mukaan eri pohjalta kuin muussa tutkimuksessa. Corey tähdensi myös sitä, että toimintatutkimukselle on tyypillistä, että ongelmanasettelu saattaa muuttua vähitellen tutkimuksen edetessä.

Kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan väheni 50-luvun lopulla Yhdysvalloissa. Yhtenä syynä tähän oli se kriittinen keskustelu, jota käytiin toimintatutkimuksen asemasta tieteenä. Columbian yliopiston tutkimusryhmien ja opettajien perusteluja ei pidetty riittävinä täyttämään tieteen tunnusmerkkejä. Eräänä

käänteenä pidetään Harold Hodginsonin julkaisemaa artikkelia, jossa hän katsoi, että toimintatutkimus ei ole tutkimusta, vaan pikemminkin amatöörien puuhastelua. Siksi hänen mielestään tutkimus tulisi antaa ammattilaisten tehtäväksi. Hodginsonin mukaan toimintatutkimus ei ole onnistunut tuottamaan teoreettista tietoa, mikä on tieteellisen tutkimuksen kriteeri. Tämän keskustelun jälkeen koko 60-luku olikin hiljaiseloa toimintatutkimuksessa - opettajat eivät enää juuri osallistuneet tutkimukseen, ja tutkijatkin vetäytyivät yliopistoihinsa. (Oja & Smulyan 1989.)

Toimintatutkimus alkoi elpyä 70-luvulla erityisesti Englannissa. Siihen palattiin Tavistock Institutessa uudelleen erityisesti Lawrence Stenhausenin vaikutuksesta. Hänen päämääränään oli kehittää luokkahuonetutkimusta (classroom research) siihen suuntaan, että opettajat itse alkaisivat tutkia ja kehittää omaa työtään. Stenhouseelta on peräisin myös paljon käytetty ilmaisu "opettaja työnsä tutkijana" (*teacher as researcher*), jota on sittemmin sovellettu usein toimintatutkimuksesta puhuttaessa. Keskeinen ajatus Stenhouseella oli, että opettajat tekisivät itselleen tietoisiksi ne piilevät uskomukset, joiden varassa he työtään tekevät, ja alkaisivat näin rakentaa itselleen teoriaa (Stenhouse 1975; Kemmis 1994, 45.)

Tämä suuntaus sai uutta pontta 80-luvun alussa, kun Donald Schön julkaisi teoksensa "*The Reflective Practitioner*" (1983). Siinä hän tarkasteli ammattilaisen toiminnan ja ajattelun välistä suhdetta, ja loi teoreettisen pohjan reflektiiviselle asiantuntijakoulutukselle. Schönin idea reflektiivisestä toimijasta on siivittänyt erityisesti pohjoisamerikkalaista toimintatutkimusta viime aikoina (Kemmis 1994, 45). Schönin näkemyksiä reflektiivisestä ammattilaisuudesta on sovellettu paljon eri alojen koulutuksessa. Opettajistakin on haluttu kouluttaa omaa toimintaansa reflektioivia ammattilaisia, ja heidän ammatillisen kehittymisensä välineeksi on tarjottu toimintatutkimusta (mm. Zeichner 1987).

Australiassa Deakinin yliopistossa kehittynyt toimintatutkimuksen koulukunta on profiloitunut suhteessa edellä kuvattuun suuntaukseen. Deakinilainen toimintatutkimuksen perustuu kriittisen teorian filosofiseen perinteeseen, ja sitä voi pitää toisena angloamerikkalaisen kielialueen pääsuuntauksena. Se käy hedelmällistä vuoropuhelua edellä kuvaillun Stenhausenin, Elliottin ja Schönin ideoihin perustuvan suuntauksen kanssa, mutta erottautuu omaksi koulukunnakseen. Ero on siinä, että deakinilainen suuntaus näkee toimintatutkimuksen yhteiskuntaa muuttavana voimana, kun toisaalla se nähdään lähinnä reflektiivisen ammattikäytännön edistäjänä ilman laajempia yhteiskunnallisia tavoitteita.

Australialaisen suuntauksen tunnetuimpia hahmoja ovat Stephen Kemmis ja Wilfred Carr. Heidän pääteoksensa "*Becoming critical*" (1986) on noussut lyhyessä ajassa angloamerikkalaisen toimintatutkimuksen nykyklassikoksi. Tässä kriittisen teorian lähestymistavassa painottuvat ihmisen vapautumisen, valtautumisen ja osallistumisen ideat (*emancipation, empowerment, participatory action research*). Se painottaa prosessin yhteisöllisyyttä ja demokraattisuutta ja pitää tavoitteenaan kriittisten yhteisöjen luomista (*developing critical communities*), jotka toimivat demokraattisesti. Myös joissakin eurooppalaisissa toimintatutkimuksen kehittämissä on nähtävissä kriittisen teorian vaikutus, mutta hiukan eri tavalla. Artikkelissa "Kriittinen teoria ja toimintatutkimus" tarkastellaan näitä näkökulmia tarkemmin.

Toimintatutkimusta on sovellettu enimmäkseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Viimeksi mainituissa sitä on käytetty erityisesti organisaatioiden ja työelämän tutkimuksessa. Merkittävä soveltamisalue ovat olleet erityyppiset yhteisöjen kehittämisprojektit

(*community development projects*) (Hart & Bond 1995, 23-34). Viime vuosina kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan näyttää kuitenkin kasvaneen ja laajenneen. Erityisesti se on levinnyt työelämän tutkimuksen alueella.<sup>64</sup> Se on laajentanut aluettaan perinteisiltä kentiltään myös muihin tieteisiin, esimerkiksi hoitotieteeseen, lääketieteeseen, terveystieteeseen ja ympäristötieteeseen.<sup>65</sup> Toimintatutkimuksesta on julkaistu kansainvälisille markkinoille useita metoditeoksia.<sup>66</sup> Siitä on käyty keskustelua yhteiskuntatieteellisten lehtien lehtien teemanumeroissa ja niiden arvioinneissa.<sup>67</sup> Toimintatutkimukselle on omistettu myös kokonaisia tieteellisten aikakauslehtien teemanumeroita.<sup>68</sup> Se on myös saanut aiempaa

- 
- <sup>64</sup> TOIMINTATUTKIMUS TYÖELÄMÄN TUTKIMUKSESSA:  
Työelämän tutkimuksessa toimintatutkimuksella on vahva perinne. Sen pohjoismaisittain keskeinen hahmo on Björn Gustavsen (mm.1992). Suomessa lähestymistapaa on sovellettu etenkin Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksessa, jossa Antti Kasvio tutkimusryhmineen on tehnyt sitä tunnetuksi. (Ks. mm. Kasvio 1990; Kauppinen ja Lahtonen 1994). - Tarkemmin tästä suuntauksesta artikkelissa "Keskustellen parempaan työyhteisöön".
- <sup>65</sup> TOIMINTATUTKIMUKSEN ALUEVALTAUKSIA UUSILLE TIETEENALOILLE:  
Toimintatutkimusta on sovellettu sekä uusilla, vasta muodostuneilla tieteenaloilla että vakiintuneilla ja tunnustetuilla tieteenaloilla. Perinteisistä ja vakiintuneista aloista mainittakoon lääketiede - sen koulutuksessa ovat toimintatutkimusta soveltaneet esimerkiksi Anneli Martikainen ja Raimo Voutilainen (1998). Uudemmissa tieteenaloista esimerkkejä löytyy myös. Hoitotieteen alalla toimintatutkimuksen mahdollisuuksia ovat tarkastelleet metodikirjassaan Marita Paunonen ja Katri Vehviläinen-Julkunen (1998). Yhteiskuntatieteellisen ympäristötutkimuksen alalta mainittakoon Sakari Aution tutkimus (1998), jonka kohdealueena oli Lahden kaupungin ympäristöasioiden hallintajärjestelmän kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Terveystieteen alalla toimintatutkimusta on soveltanut Satu Helin (1997).
- <sup>66</sup> TOIMINTATUTKIMUSTA KÄSITTELEVIÄ TEOKSIA KASVATUSTIETEESSÄ:  
Kasvatustieteen alalla on julkaistu kansainvälisillä markkinoilla lukuisia teoksia, joissa keskitytään yksinomaan toimintatutkimukseen. 1990-luvulla ovat toimintatutkimuskirjoja julkaisseet mm. McNiff 1992 ja 1993; Cunningham 1993; Altrichter, Posch & Somekh 1993; Hart & Bond 1995; Stringer 1996; Noffke & Stevenson 1995; McKernan 1996; Hanlon 1996; McNiff, Lomax & Whitehead 1996; Zuber-Skerritt 1996; Hollingsworth 1997; Atweh, Kemmis & Weeks 1998. Suomen kielellä on julkaistu toimintatutkimuksen metodista lähestymistapaa käsittelevä Ulla Suojasen kirjoittama teos "Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä" (1992).
- <sup>67</sup> KESKUSTELUA TOIMINTATUTKIMUKSESTA TIETEELLISENÄ LÄHESTYMISTAPANA:  
Toimintatutkimuksen lähestymistavasta käydyistä metodisesta keskustelusta mainittakoon esimerkiksi Whyten 1989, Pålshaugenin 1992, Eldenin & Chisholmin 1993, Manghamin 1993 ja Reasonin 1993 kannanotot, joissa tarkastellaan kriittisesti toimintatutkimuksen teoreettisia lähtökohtia ja näköaloja.
- <sup>68</sup> TIETEELLISTEN AIKAKAUSLEHTIEN TEEMANUMEROITA TOIMINTATUTKIMUKSESTA:  
Esimerkiksi kasvatustieteen alalla Peabody Journal of Education ja sosiologiassa Human Relations ovat julkaisseet toimintatutkimuksen teemanumeron.

enemmän tilaa niin yleisissä kuin erityisalojenkin metodioppaissa.<sup>69</sup>

Erityisen vahvasti toimintatutkimus näyttää juurtuneen kasvatuksen tutkimukseen.<sup>70</sup> Toimintatutkimus on kasvatustieteen kannalta erityisen kiinnostava lähestymistapa useastakin syystä. Sitä on luonnehdittu kasvatukselliseksi prosessiksi sinänsä (mm. Hart & Bond 1995, 37-38). Toisaalta koulu on luonnostaan toimintatutkimuksen luonteva foorumi: ihmisten muodostama sosiaalinen yhteisö. Kasvatustieteessä siitä on tullut erityisesti opettajankoulutuksen ja opettajatutkimuksen keskeinen metodi, joka kiteytyy usein käsitteeseen ”*tutkiva opettaja*” (*teacher as researcher*).<sup>71</sup> Eri maissa on virinnyt myös tutkivien opettajien verkostoja, niin Suomessakin. Niiden esikuvana on toiminut erityisesti Englannissa East Anglian yliopiston suojissa kehittynyt *Classroom Action Research Network*. Viime vuosina Suomessa on julkaistu myös useita kirjoja ja julkaisuja, jotka kantavat tutkivan opettajan nimeä muodossa tai toisessa.

Suomessa on hyväksytty myös useita väitöskirjoja, jotka on tehty toimintatutkimuksena.<sup>72</sup> Kaikki nämä merkit viittaavat siihen, että toimintatutkimuksen suosio on lisääntymässä. Se on siis saavuttanut eräänlaisen

<sup>69</sup> TOIMINTATUTKIMUSTA YLEISMETODIOPPAISSA:

Toimintatutkimusta käsitellään useissa metodioppaissa. Toimintatutkimus nähdään niissä usein eräänä laadullisen tutkimuksen lähestymistapana, vaikka toimintatutkimus ei olekaan varsinainen metodi, vaan siihen voidaan liittää useita erilaisia tutkimusvälineitä. Toimintatutkimusta esittelevät mm. seuraavat metodioppaiden tekijät: Grönfors 1982; Syrjälä & Merenheimo 1991; Reinhartz 1992; Robson 1993; Marks 1993; Reason 1994; Banister et al 1994; Denzin & Lincoln 1994; Syrjälä & al. 1994; Eskola & Suoranta 1998.

<sup>70</sup> JULKAISUSARJOJA

Vuonna 1993 perustettiin kansainvälinen tieteellinen aikakauslehti ”*Educational Action Research*”, joka keskittyy yksinomaan toimintatutkimukseen kasvatuksen tutkimuksessa. Suomessa opettajien ja opettajaksi opiskelevien tutkimuksia on julkaistu lehdessä ”*Tutkiva opettaja*”.

<sup>71</sup> TOIMINTATUTKIMUS JA TUTKIVA OPETTAJA:

Käsite *tutkiva opettaja* (*teacher as researcher*) liitetään toimintatutkimukseen erityisen läheisesti Englannissa (Hustler, Cassidy & Cuff 1986, 3). Käsitettä ovat tehneet tunnetuksi tällä kielialueella mm. Lawrence Stenhouse (1975), John Elliott (mm.1990) ja John Kincheloe (mm.1991). Ajatus tutkivasta opettajasta on tehnyt vahvan maininon myös Suomeen 1990-luvulla. Suomenkielisessä keskustelussa tutkivasta opettajasta ovat käyttäneet puheenvuoroja mm. Erkki Lahdes (1989), Sinikka Ojanen (1993; 1996), Viljo Kohonen (1993), Leena Syrjälä (1993), Hannele Niemi (1993), Eira Korpinen (1996), Anneli Niikko (1996) ja Pirjo Nuutinen (1997).

<sup>72</sup> TOIMINTATUTKIMUKSIA TIETEELLISINÄ OPINNÄYTTEINÄ:

Toimintatutkimus on yleistynyt väitöskirjojen ja lisensiaatintutkimusten metodisena viitekehyksenä. Viime aikoina julkaistuja väitöskirjoista mainittakoon kasvatustieteiden ja sen lähitieteiden alueelta Ulla Suojasen (1991), Reijo Miettisen (1993), Rauni Räsänen (1993), Hannu Kuitusen (1996), Seppo Seinän (1996) ja Heljä Linnansaaren (1998) opinnäytetyöt. Myös Kari Kiviniemen väitöskirjassa (1997) oli toimintatutkimuksellinen elementti: hän teki toimintatutkimuksena lisensiaatintyönsä (1994), joka oli hänen väitöskirjaprosessinsa osa. Yhteiskuntatieteiden puolella on hyväksyty esimerkiksi Satu Kalliolan väitöskirja (1996) ja Ilkka Pesosen lisensiaatintutkimus (1996), ja Arja Kuulan (1999) ja Sirpa Syväsen (1999) väitöskirjat ovat tätä kirjoitettaessa tekeillä.



”hovikelpoisuuden”. Käytännönläheinen arkitoiminnan ja reflektiivisen ajattelun yhdistämisen idea on löytänyt myös kosketuspintaa yleisistä teorioista ja filosofisista viitekehysistä. Vaikka toimintatutkimuksen päätehtävä ei ole Kurt Lewinin mukaan tuottaa kirjoja, se on tuottanut siis niitäkin runsaan määrän ja antanut uusia näkökulmia tieteelliseen keskusteluun.

## 4.2 Toimintatutkimuksen määritelmiä

Onko toimintatutkimuksessa sitten kyse erityisestä metodista? Yleisemmästä metodologisesta suuntauksesta? Vai onko se erityinen teoria? Vai kansalaisliike? Vai voiko sitä pitää ainoastaan yleisenä, enemmän tai vähemmän väljänä viitekehysenä?

Jatkamme toimintatutkimuksen hahmottelemista tarkastelemalla joitakin viime aikoina siitä esitettyjä määritelmiä. Esittelemme ne suomeksi käännettynä, mutta liitämme mukaan myös alkukieliset määritelmät sellaisenaan. Alkukieliset määritelmät ovat paikallaan täsmällisyyden vuoksi, koska ilmaisujen tarkka kääntäminen suomen kielelle on sellaisenaan mahdotonta. Kun alkupe-  
räiset sitaatit on nähtävissä alkuperäiskielellä, käänöksissä on voitu muotoilla asioita sujuvammin ja vapaammin.

”Toimintatutkimus on tutkimustapa, jonka päämääränä on saada aikaan muutoksia sosiaalisissa toiminnoissa, mutta samalla myös tutkia näitä muutoksia.” (Jary & Jary 1991, 5)

”a form of research carried out with the aim of inducing changes in social activities, but with the aim of also studying these changes”. (Jary & Jary 1991, 5.)

”Toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Samalla voidaan sanoa, että se myös auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia.” (Kemmis & Wilkinson 1998,21.)

”(...) aims to help people to investigate reality in order to change it (Fals Borda 1979). At the same time, we might say, it also aims to help people to change reality in order to investigate it.” (Kemmis & Wilkinson 1998,21.)

"Toimintatutkimus on yhteisöllinen ja itsereflektiivinen tutkimustapa, jonka avulla sosiaalisen yhteisön jäsenet pyrkivät kehittämään yhteisönsä käytäntöjä järkipäisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi samalla pyrkien ymmärtämään entistä paremmin näitä toimintatapoja sekä niitä tilanteita, joissa toimitaan." (Kemmis & McTaggart 1988, 5.)

"Action research is a form of collective, self-reflective inquiry undertaken by participants in a social situation in order to improve the rationality and justice of their own social practices, as well as their understandings of these practices and the situations in which the practices are carried out." (Kemmis & McTaggart 1988, 5.)

Näissä kolmessa määritelmässä tulee esiin toimintatutkimuksen kaksinaisuus: toisaalta tarkoituksena on tuoda esille uutta tietoa toiminnasta, mutta samalla kehittää sitä. Painopiste näiden kahden asian välillä vaihtelee jossain määrin. McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin tulkinnan mukaan (1996) tässä on eroa mainittujen kahden koulukunnan, brittiläisen ja australialaisen välillä. Brittiläinen toimintatutkimusperinne korostaa enemmän toiminnan kehittämisen näkökulmaa, kun australialainen kriittisen teorian versio painottaa enemmän yhteiskunnallisen tiedonmuodostuksen tehtävää.

"Toimintatutkimusprosessi on

- kasvatuksellista
- se tarkastelee yksilöitä sosiaalisten ryhmien jäseninä
- ongelmakeskeistä
- tilannesidonnaista
- tulevaisuuteen suuntautuvaa
- perustuu muutosinterventioon
- pitää tavoitteena toiminnan kehittämistä,
- muodostaa syklin tapaan etenevän prosessin, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa
- perustuu ajatukseen, että kaikki tutkimuksen kannalta asianomaiset osallistuvat toimintaan ja sen kehittämiseen sekä muutoksen arviointiin." (Hart & Bond 1995, 37-38.)

"(...) educative; deals with individuals as members of social groups; is problem-focused, context-specific and future-oriented; involves a change intervention; aims at improvement and involvement; involves a cyclic process in which research, action and evaluation are interlinked; is founded on a research relationship in which those involved are participants in the change process." (Hart & Bond 1995, 37-38)

Hartin ja Bondin (1995) esittämässä määritelmässä tulee esille joitakin toimintatutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, kuten interventio ja prosessin sykli-

syys. Hartin ja Bondin määritelmää voi pitää varsin kattavana. Stringerin (1996) muotoilu on itse asiassa sisällöllisesti hyvin lähellä sitä. Lisäksi Stringerin määritelmässä nousevat esille tutkimuksen raportoinnin merkitys ja tutkimusprosessin yhteisöllinen luonne.

”Toimintatutkimus on lähestymistapa, joka perustuu ihmisten yhteistoimintaan ongelmien ratkaisemisessa. Se tarjoaa mukanaolijoille välineitä ratkaista toiminnassa ilmeneviä ongelmia systemaattisesti. Se suosii osallistavia menettelytapoja, jotka antavat osallistujille mahdollisuuden

- tutkia järjestelmällisesti ongelmia ja tutkimusaiheita, jotka ovat osallistujien itsensä kannalta merkittäviä
  - kertoa tutkimustilanteistaan muille vaikuttavalla ja samalla hienostunella tavalla
  - kehittää suunnitelmia käsillä olevien ongelmien käsittelemiseksi”
- (Stringer 1996, 15)

”Action research (...) is a collaborative approach to inquiry or investigation that provides people with the means to take systematic action to resolve specific problems. This approach to research favors consensual and participatory procedures that enable people (a) to investigate systematically their problems and issues, (b) to formulate powerful and sophisticated accounts of their situation, and (c) to devise plans to deal with the problems at hand.”

(Stringer 1996, 15)

Cunninghamin määritelmässä puolestaan korostuvat toimintatutkimuksen prosessiluontoisuus ja käytännöllisyys:

”Toimintatutkimus on käsite, joka kuvaa kokonaista kirjoa eri toimintatapoja, joiden avulla tutkitaan, suunnitellaan ja kehitetään toimintaa, opitaan siitä ja muodostetaan siitä teorioita. Se on jatkuva ja keskeytymätön oppimisen ja tutkimisen prosessi, jossa tutkija tekee pitkään työtä saman ongelma-alueen ja toimintatilanteen kanssa. (...) Toisaalta se on tieteellistä tutkimustoimintaa, toisaalta se sille on samalla tyypillistä, että sen kautta ihmiset sitoutuvat tarkastelemaan ongelmaa yhdessä.” (Cunningham 1993, 4)

”is a term for describing a spectrum of activities that focus on research, planning, theorizing, learning, and development. It describes a continuous process of research and learning in the researcher's long-term relationship with a problem. ... This process is as much an act of scientific research as an act of engagement with people experiencing the problem.” (Cunningham 1993, 4)

McNiff nostaa esille toimintatutkimuksen reflektiivisyyden ja ammatillisen kehittymisen näkökulman:

"Toimintatutkimus on nimitys, joka on annettu kasvatustieteellisessä tutkimuksessa suositukseksi tulleele liikkeelle. Se rohkaisee opettajaa olemaan reflektiivinen oman opetuskäytäntönsä suhteen kasvatustyön laadun parantamiseksi niin opettajan kuin oppilaidenkin kannalta ajatellen. Se on itsereflektiivinen tutkimustapa, jota käytetään nykyisin opetussuunnitelmien kehittämisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä, koulun kehittämissuunnitelmista ja niin edelleen, ja samalla se näin sitouttaa opettajat aktiivisesti omaan kasvuprosessiinsa." (McNiff 1992, 1)

"Action research is the name given to an increasingly popular movement in educational research. It encourages a teacher to be reflective of his own practice in order to enhance the quality of education for himself and his pupils. It is a form of self-reflective enquiry that is now being used in school-based curriculum development, professional development, school-improvement schemes, and so on, and, as such, it actively involves teachers as participants in their own educational process." (McNiff 1992, 1)

Esitetyissä määritelmässä toimintatutkimusta kuvaillaan eri näkökulmista, mutta niissä on myös paljon yhteistä. Niiden perusteella toimintatutkimuksessa ei ole kysymys metodista siinä mielessä kuin puhutaan vaikkapa faktorianalyysistä. Siksi toimintatutkimuksen esittäminen yleismetodioppaissa ikään kuin yhtenä metodina muiden joukossa on ongelmallista. Kyseessä on väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä pitkälti kulloiseltakin kohdealueeltaan. Määritelmien eroja selittääkin osaltaan se, että määrittelijöillä on taustanaan erilaiset kohdealueet erilaisine toimintatutkimusperinteineen.

Eroja aiheuttaa myös siitä, missä määrin eri toimintatutkijat mieltävät toimintatutkimuksen tutkimusteknologiaksi tai kansalaisliikkeeksi. Kuten Noffke ja Stevenson toteavat (1995, 4), toimintatutkimus voidaan yhtäältä ymmärtää tutkimusteknologiasta, mutta se voidaan ymmärtää myös laajana moraalisen tai eettisenä perusasenteena, joka pitää päämääränään ihmisen hyvän elämän edistämistä laajassa merkityksessä. Edellisessä tapauksessa toimintatutkimus voidaan ymmärtää esimerkiksi työpaikan tehokkuutta ja tuloksellisuutta parantavaksi hankkeeksi. Jälkimmäisessä tapauksessa toimintatutkimus saattaa muistuttaa kansalaisliikettä, joka painottaa eettisiä ja moraalisia näkökohtia, ja asettaa päämääräkseen ihmisten elämän laadun parantamisen kokonaisuudessaan. Tällaisia näkökohtia painottaa esimerkiksi australialainen kriittisen teorian toimintatutkimuksen suuntaus.

Edellä mainitut määritelmät nostavat esiin muutamia toimintatutkimusta kuvaavia, toistuvia avainsanoja: *reflektiivisyys*, *tutkimuksen käytännönläheisyys*, *muutosinterventio* sekä *ihmisten osallistuminen* eri tavoin ilmaistuna. Seuraavaksi tarkastelemme näitä toimintatutkimuksen määreitä hiukan tarkemmin.

### 4.3 Reflektio - ajattelu joka katsoo itseään

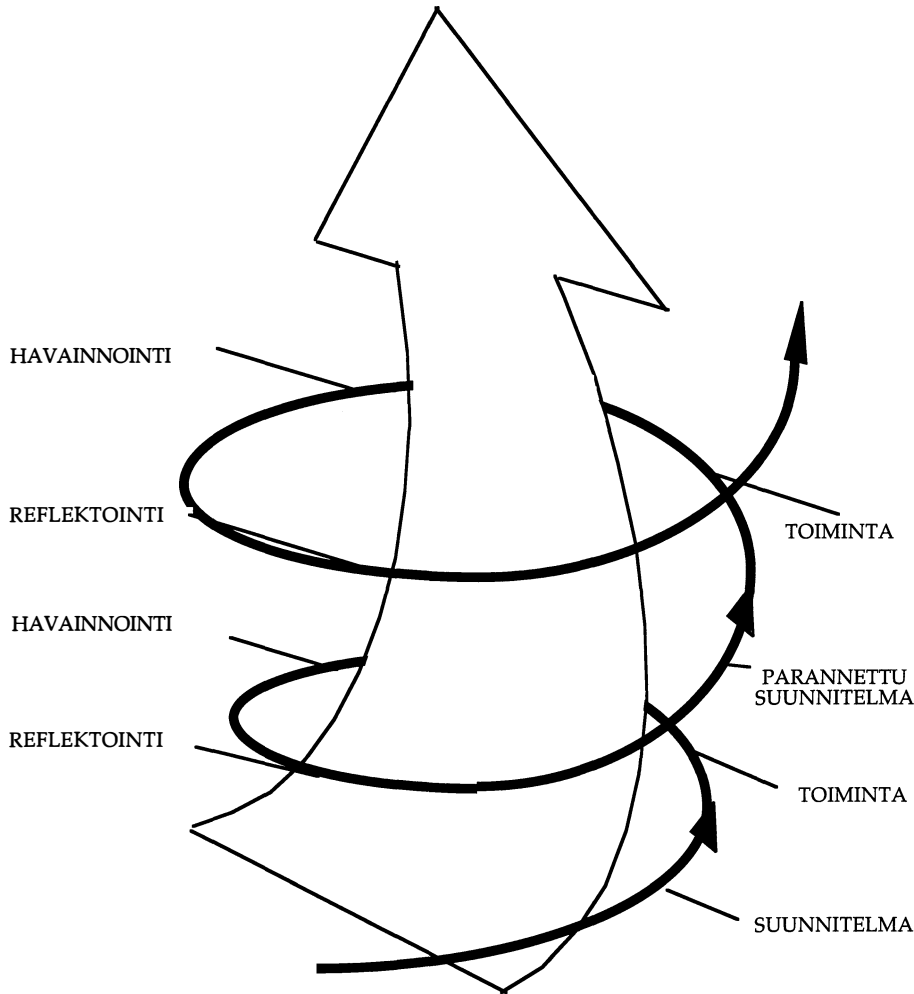
Eräs toimintatutkimuksen keskeinen piirre on pyrkimys *reflektiiviseen* ajatteluun ja sen avulla toiminnan parantamiseen. Reflektiivisyys tarkoittaa perinteisesti filosofiassa sitä, että ajatteleva subjekti kääntyy ajattelun kohteena olevista konkreettisista olioista, objekteista, pohtimaan itseään ajattelevana subjektina (vrt. Routila 1986, 36). Reflektoidessaan ihminen tarkastelee näin omaa subjektiiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Ihminen ikään kuin etääntyy itsestään ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. Hän pyrkii ymmärtämään, miksi ajattelee niin kuin ajattelee, miksi toimii kuten toimii. Reflektio on sitä, että ihminen ikään kuin katsoo itseään *”ylimääräisellä silmällä”*, kuten saksalaisen filosofin Friedrich Fichten tunnettu metafora reflektiosta asian ilmaisee.

Toimintatutkimusta hahmotellaan usein itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Ajatus on peräisin jo Kurt Lewiniltä (esim. Lewin 1948, 205), ja sitä on sittemmin kehitelty eteen päin useissa yhteyksissä (mm. Kemmis 1995; Elliott 1991). Kun useita toimintatutkimuksen syklejä asetetaan peräkkäin, syntyy etenevä spiraali. Se kuvaa, kuinka toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä (kuvio 1).

Toimintatutkimuksen spiraalimallia on arvosteltu sen kaavamaisuudesta (mm. Hopkins 1988 ja 1995). On todettu sen joskus jopa kahlitsevan toimintatutkimuksen tekijää, koska toiminnan etenemisessä ei voida todellisuudessa erottaa tarkkaan erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita. Tutkijalle saattaa Hopkinsin (1995) mukaan käydä niin, että hän yrittää mallin mukaisesti erottaa nämä syklin vaiheet toisistaan ja ahdistuu, kun ei täsmällisesti siihen kykene. Hopkins kuvailee tapauksia, joissa tutkija onkin joutunut *”spiraalin vangiksi”* - hän ei pääse työssään eteen eikä taakse, koska ei koe pystyvänsä toteuttamaan tutkimusta metodisesti oikein noudattaen syklin eri vaiheita. Hopkinsin havaintojen mukaan tutkimuksen spiraalin vaiheiden korostaminen johtaa pahimmassa tapauksessa siihen, että tutkija ei pääse keskittymään siihen työhön, joka toimintatutkimuksen tekijälle olisi tärkein: käytännön kehittämiseen. Hän ei keskity niinkään kehittämään koulun toimintaa, vaan energia hupenee liiaksi sen pohtimiseen, tekeekö hän tutkimustaan metodisesti oikein (myös Elliott 1991, 49; McTaggart 1996, 248 - 250).

Kemmis toteaa, että malli reflektiivisen spiraalin tavoin etenevästä toimintatutkimuksesta pyrkiikin antamaan vain periaatteellisen yleiskuvan toiminnan etenemisestä. Todellisuudessa prosessi etenee koko ajan niin, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. Syklimallia hän pitää lähinnä vinkkinä aloittelijoille (Kemmis 1994, 42).

## TOIMINNAN KEHITTÄMINEN

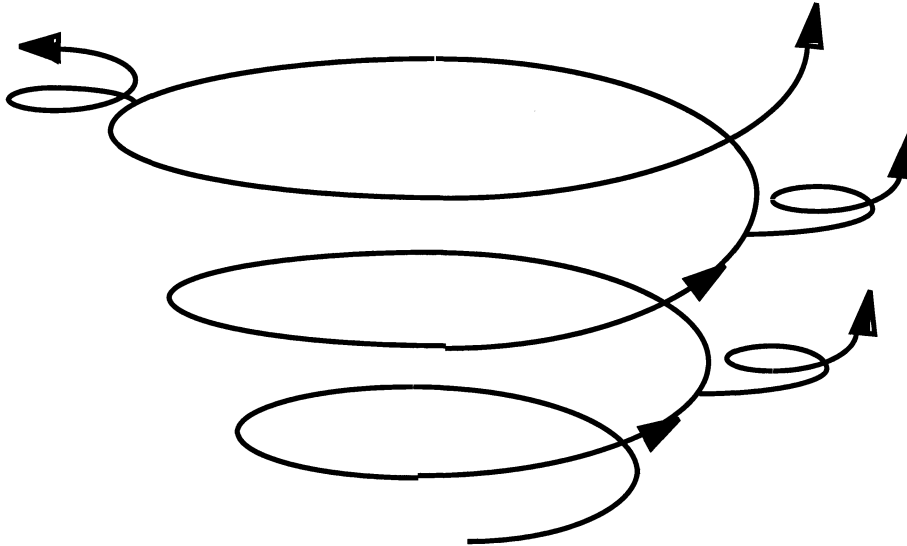


KUVIO 1 Toimintatutkimuksen spiraali.

Toinen spiraalin heikkous se, että se antaa toiminnasta progressiivisen, eteen päin menevän ja kehittyvän kuvan. Todellisuudessa työyhteisön toiminnassa tapahtuu niin monenlaisia prosesseja, että niitä ei voi tiivistää yhteen, ajassa etenevään spiraaliin. Usein myös prosessin aikana jostain pienestä ongelmasta tai sivukysymyksestä alkaa kasvaa merkittävä uusi suunnan avaus koko tutkimukselle. McNiff, Lomax ja Whitehead (1996, 23) esittelevät spiraalista version, jossa huomioidaan myös ne luontaiset sivupolut, joita toimintaan aina liittyy. Tässä mallissa otetaan paremmin huomioon toimintatutkimuksen projektiivisuus - sen luontainen taipumus nostaa esiin tutkimustehtäviä, joita ei projektin alussa ole hahmotettu. Toimintatutkimuksessa kehkeytyy eräänlaisia sivuspiraaleja, uusia ja ennakoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä. William Whyte (1991b) kutsuu näitä ideoita, jotka syntyvät osin odottamatta interventioprosessin kuluessa "uutta luoviksi yllätyksiksi".

Tämänkaltaista tutkimustehtävän vähittäistä kehkeytymistä Juha Varto

on kutsunut tutkimuksen projektiivisuudeksi. Varton mukaan aito tieteellinen tutkimus on aina suunnattu kohti sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Toimintatutkija ei välttämättä alussa edes tiedä kaikkia niitä kysymyksiä, tutkimusongelmia, joihin hän joutuu tutkimuksensa kuluessa vastaamaan. (Vrt. Corey 1953; Varto 1992, 18; Räsänen 1993, 42 - 43; ks. myös Kiviniemi 1999.)



KUVIO 2 Toimintatutkimusspiraali ja sivuspiraalit.

Toimintatutkimus saattaa löytää itsensä tilanteesta, jollaista ei ole voitu ennakoita tutkimusprosessia käynnistettäessä. Esimerkiksi opetusharjoittelun ohjausta koskeneessa toimintatutkimuksessa (Heikkinen 1996) prosessi lähti liikkeelle tarpeesta kehittää toimintatapoja, joiden avulla voitaisiin kehittää palautteen antamista ja yhdistää sitä itsearviointiin yliopiston normaalikoulussa tapahtuvassa harjoittelussa.

Tutkimuksen kuluessa sen painopiste muuttui. Osittain tämä johtui teoreettisen viitekehyksen laajenemisesta, osittain olosuhteiden muutoksesta. Sen päätehtäväksi muotoutui harjoittelunohjaajan ja harjoittelijoiden välisen reflektiivisen dialogin tarkastelu, ja harjoitteluympäristöinä tässä tutkimuksen vaiheessa olivat normaalikoulun sijasta kenttäkoulut. Pienempinä sivuspiraalin tapaisina tutkimusongelmina tarkasteltiin muun muassa sitä, kuinka viikon mitaisten työpajojen vetäminen kenttäkouluissa soveltuu opetusharjoitteluun, mitä hyötyjä ja mitä ongelmia siihen liittyy.

Tutkimusprosessi päättyi asetelmaan, josta käsin normaalikoulu opetusharjoitteluinstituutiona joutui kriittiseen valoon. Kokemukset antoivat aihetta koulutuspoliittiseen keskusteluun, jossa normaalikoulujen asemasta harjoitteluympäristönä esitettiin näkemyksiä sekä normaalikoulujärjestelmän jatkamisen puolesta että sitä vastaan. Tätä keskustelua käytiin esimerkiksi sanomalehtien yleisönosastoissa ja seminaareissa. Tällaisia seurauksia ei voitu ennakoita tutkimuksen alussa. Ne olivat "uutta luovia yllätyksiä", jotka toivat esille toimintatutkimuksen projektiivisen luonteen (vrt. Whyte 1991b, Varto 1992, 18).

#### 4.4 Käytännönläheisyys tutkimuksessa ja sen raportoinnissa

Toimintatutkimukselle on jo Lewinin ajoista lähtien ollut tyypillistä, että se pyrkii tekemään tutkimusta mahdollisimman *lähellä käytäntöä*. Mikäli toimintatutkija tulee yhteisöön ulkopuolelta, hän ei pyrikään jäämään ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmaan, vaan osallistuu toimintaan. Toimintatutkijan rooliin kuuluu myös toiminnan aktivoiminen ja pyrkimys kehittää sitä omalla panoksellaan (Grönfors 1982, 119). Näin ollen toimintatutkijan työajastakin kuluu huomattava osa erilaisiin keskusteluihin ja kokouksiin, jossa toimintaa suunnitellaan ja arvioidaan.

Jos toimintatutkija tulee yhteisön ulkopuolelta organisaatioon, hän keskustelelee kaikkien tahojen kanssa - sekä organisaation johdon että työntekijöiden kanssa. Hän tutustuu erilaisiin työtehtäviin, tekee niihin liittyviä huomioita, keskustelelee niistä ja pyrkii edistämään vuoropuhelua, jonka kautta kaikkien asianosaisten näkemykset otettaisiin huomioon. Tällainen lähestymistapa on kehittynyt pitkälle erityisesti siinä toimintatutkimuksen suuntauksessa, jota kutsutaan keskustelumenetelmäksi tai demokraattisen dialogin menetelmäksi.

Toimintatutkija voi myös olla työyhteisön jäsen, eikä ulkopuolista tutkijaa välttämättä tarvita. Tyypillinen toimintatutkimuksen tekijä on opettaja, joka kehittää työtään. Usein on pohdittu, miten toimintatutkimus oikeastaan eroaa opettajan reflektiivisestä toiminnasta (mm. Syrjälä 1998). Käsittääksemme raja on liukuva: toimintatutkimuksen perusideoita on idullaan kaikessa siinä työssä, jota opettajat tekevät kehittäessään reflektiivisesti opetusmenetelmiään ja koulunsa toimintaa. Kuitenkin ollakseen tutkimusta prosessin tulee pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja saattaa se julkisesti arvioitavaksi myös muille. Tässä suhteessa toimintatutkimus eroaa mistä tahansa opettajan oman työn kehittämisestä: saavutetun tiedon pitää tulla julkiseksi. Tiedosta käytävään kriittiseen keskusteluun on totuttu varsinkin tiedeyhteisössä - yliopistossa.

Toimintatutkimuksen ja tieteellisen tutkimustradition välinen suhde on kuitenkin ongelmallinen, ja siinä on jopa paradoksaalisilta vaikuttavia ristiriitoja. Toisaalta toimintatutkimuksessa on selkeitä vaihtoehtoliikkeen piirteitä, ja se haastaa akateemisen perinteen monin tavoin. Onkin kysely, missä määrin toimintatutkimuksen tulisi mukautua akateemiseen traditioon tai missä määrin sen on mahdollista perustella menetelmälliset ratkaisunsa omista lähtökohdistaan (mm. Adler 1993; Clarke ym 1993; Tickle 1995). Toimintatutkimusliike kritisoi yliopistoja tiedonprosessin monopolisoimisesta: tiedon ja vallan keskittyminen nähdään uhkaksi yhteiskunnan tasa-arvolle.

Tiede voidaan nähdä eräänlaisena asiantuntijavaltana. Ongelmana on, että jos tieto täytyy auktorisoida yliopistojen taholta, ihmiset tulevat riippuvaisiksi näistä asiantuntijoista (Kincheloe 1991, 1). Yliopisto voi torjua sen ulkopuolella tapahtuvan tiedonmuodostuksen myös pelkästään valtasyistä ja rakentaa rajaitaa "pätevän" tiedon kentän ympärille yksinkertaisesti turvatakseen oman olemassaolonsa instituutiona. John Elliott, yksi brittiläisen toimintatutkimusliikkeen uranuurtajista, on käyttänyt yliopistoyhteisön asenteesta opettajatutkimusta kohtaan varsin värikkäitäkin ilmaisuja: hän on kutsunut sitä *akateemiseksi imperialismiksi* (1990, 8) ja *yliopiston epistemologiseksi hegemoniaksi* (1991, 35-38). Näin yliopiston tehtävä valistuksen airuena - tehtävässään rohkaista ihmisiä ajattelemaan kriittisesti omilla aivoillaan - kääntyykin itseään vastaan, jos yliopistoinstituutiosta tuleekin "oikean" tiedon linnake, jossa tiedon pätevydestä tuleekin viime kädessä valta- ja statuskysymys.

Siksi juuri toimintatutkimusliike voidaan nähdä yliopiston kritiikkinä. Ra-



dikaaleimmat linjaukset lähtevät siitä, että toimintatutkijan ei tarvitsisi pitää akateemista tutkimuskirjallisuutta sen pyhempänä tiedonlähteenä kuin muutaakaan tietoa. Clarcken, Dudleyyn, Edwardsin, Rowlandin, Ryanin ja Winterin (1993, 492) mielestä riittäisi, että tutkija kertoo, kuinka hänen ideansa ovat kehittyneet esimerkiksi päiväkirjaa kirjoittaessaan, keskusteluissa muiden ihmisten kanssa, elokuvaa katsoessaan, Raamattua tai *peräti kasvatustieteellisiä tutkimuksia* lukiessaan - kuten he poleemisesti kirjoittavat.

Toisaalta toimintatutkimus näyttää liittyvän luontevasti tieteelliseen keskusteluun. Se on löytänyt luontevasti yhteyksiä moniin teoreettisiin traditioihin, ja kuten edellä osoitettiin, se on sekä hakenut että saavuttanut hyväksyntää yhä enemmän tiedeyhteisön taholta. Näyttääkin, että toimintatutkimus on hiukan omituisessa tilanteessa: se on kritisoinut akateemista perinnettä, mutta hakee hyväksyntää olemassaololleen samalta taholta.

Nähdäksemme avoimuus tiedeyhteisön suuntaan ei ole välttämättä ristiriidassa toimintatutkimuksen käytännöllisyyden eikä autonomiavaatimusten suhteen. Vaikka tieteen nimissä käytetäänkin usein valtaa - tehdään pätevistä tiedosta yksinoikeus yliopistolle, kuten Elliott arvioi - toisaalta yliopisto pitää kuitenkin ihanteinaan tiedonprosessin kriittisyyttä, avoimuutta ja vapaata keskustelua. Juuri yliopiston tavoitteena on käydä kriittistä keskustelua periaatteella "paras järkipäinen perustelu voittaa". Näitä perusteltuja puheenvuoroja löytyy myös akateemisen ympäristön ulkopuolelta, ja ne saattavat tuoda näkyviin akateemisen tiedonprosessin sokeita pisteitä. Näin toimintatutkimus saattaa parhaassa tapauksessa tukea tieteen fallibilismia, tieteellisen tiedon pyrkimystä korjata itse itseään avoimen keskustelun ja kritiikin välityksellä. Kääntäen tieteellinen teorianmuodostus voi antaa paljon hyödyllistä pääomaa myös käytännön toimintatutkimusta tekeväille. Käytäntöjä voidaan ymmärtää uudella tavalla ja toimintaa kehittää paremmaksi, jos ilmiöitä hahmotetaan teorian avulla.

Toimintatutkijan ei nähdäksemme ole syytä hakeutua ainakaan erilleen meneillään olevasta tieteellisestä keskustelusta, vaan päin vastoin, ottaa siitä aineksia omaan työhönsä ja liittyä oman tutkimuksensa kautta siihen. Tämä tapahtuu parhaimmillaan kahdella tavalla: toisaalta tutkimuksen teoreettisen taustatyön, toisaalta tulosten julkaisemisen kautta. Tutkijan kannattaa tutustua niihin teoreettisen tiedon pääomiin, joita tieteen kentällä on saavutettu aikaisemmin. Hänen tulee myös koetella saavutuksiaan julkaisemalla tuloksensa myös akateemisessa ympäristössä antamalla ne näin kriittisesti arvioitaviksi. Näin toimintatutkimus toisaalta osallistuu aikaisempien teoriakehittelyjen koeteluun, toisaalta tuottaa uusia havaintoja, näkemyksiä ja uusia ehdotuksia tieteelliseen keskusteluun. Vuoropuhelusta hyötyvät molemmat osapuolet.

Raportoinnin ei tarvitse kuitenkaan välttämättä noudattaa pelkästään tieteellisen tradition kaavoja. Esimerkiksi McNiff, Lomax ja Whitehead (1996, 123-146) esittelevät lukuisia eri vaihtoehtoja toimintatutkimuksen raportointiin: raportti voi olla myös esitelmä, posterit tai vaikkapa tutustumiskäynnin järjestäminen tai muu vastaava. McTaggart (1996, 253) toteaa toimintatutkimuksen tiedon olevan luonteeltaan usein omaelämäkerrallista. Kertomus on erilainen ihmillisen ymmärryksen muoto kuin loogisten propositioiden välityksellä rakennettu argumentaatio. Jerome Bruner kutsuu kertomukseen perustuvaa ihmillisen ymmärryksen muotoa *narratiiviseksi tiedon muodoksi (narrative mode)* ja tieteessä käytettyä loogisten propositioiden välityksellä esitettävää tietoa *paradigmaattiseksi tietämiseksi (paradigmatic mode)* (Bruner 1986). Se, että tieteessä on perinteisesti käytetty jälkimmäistä tiedon esittämisen tapaa, ei tee siitä automaattisesti sen parempaa" kuin kertomuksellisesta tiedon muodosta.

Niinpä eräs kiinnostava ja tieteenfilosofisestikin perusteltu tapa on kirjoittaa tutkimuksesta juonellinen tarina tai omaelämäkerrallinen kertomus. Smith (1994, 301) suosittelee erityisesti opettajien tekemien toimintatutkimuksen raportointitavaksi omaelämäkerrallisia narratiiveja. Elämäkerrallinen raportointitapa ei merkitse sitä, että toimintatutkimuksen tieteellisestä tasosta tai raportoinnin kriittisyydestä olisi tarpeen tinkiä. Päin vastoin: McNiff, Lomax ja Whitehead (1996, 21 - 22) ovat sitä mieltä, että elämäkerrallisen kirjoittamisen funktio on juuri teorian löytäminen kertomuksen sisältä. Näin elämäkerrallinen ote itse asiassa parhaimmillaan terävöittää teoriaa toimintatutkimuksessa sekä antaa mahdollisuuden tuoda esille teorian ja käytännön yhteys.

#### 4.5 Interventio - muutokseen tähtäävä väliintulo

Toimintatutkimuksessa toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla puhutaan *interventiosta* (*change intervention*) eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Interventiosta muutetaan siis jotain - tehdään jotain toisin kuin on ennen tehty - ja katsotaan mitä sitten tapahtuu.<sup>73</sup> Interventiolla on kahdenlainen tehtävä toimintatutkimuksessa. Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 21) määritelmä kuvaa intervention merkityksen kahdella keskenään symmetrisellä lauseella. Toimintatutkimuksessa *todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia*. Toisaalta *todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa*.

Intervention kaksoismerkitys avautuu paremmin, kun pohditaan sosiaalisen toiminnan luonnetta. Toiminnan käsitteeseen jo sisältyy ajatus siitä, että se ei ole staattinen, paikallaan pysyvä tilanne, vaan se etenee ja muuttuu edetessään. Toisaalta sosiaalisella toiminnalla on tapana rakenteistua, muuttua rutiineiksi ja itsestään selviksi käytännöiksi. Se helpottaa yhteisön yhteistä toimintaa, sosiaalista integraatiota. Mutta samalla se johtaa siihen, että yhteisöön kiteytyy myös sellaisia toimintaa ohjaavia rakenteita, joita ei voida perustella toiminnan päämäärien kannalta. Vakiintunut käytäntö muotoutuukin sellaiseksi, jota kukaan ei ole tarkoittanut tai halunnut. Toiminta on saattanut olla tarkoituksenmukainen niissä oloissa, joissa se kehkeytyi, mutta olosuhteiden muututtua vanha ja vakiintunut käytäntö ei olekaan enää mielekäs. On vain tapana tehdä niin kuin on totuttu tekemään. Tätä toiminnan rakenteistumista tarkastellaan lähemmin artikkelissa "Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt".

Toimintatutkimus saattaa työpaikkojen rutiinit uuteen valoon. Esimerkiksi eräässä päiväkodissa tehdyssä toimintatutkimuksessa havaittiin, että työnjako lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan tehtäviin ei perustunut työn mielekkäiseen järjestämiseen eikä edes hallinnollisiin ohjeisiin. Se oli vain päiväkodissa kehkeytynyt käytäntö, jota havahduttiin arvioimaan toimintatutkimusintervention jälkeen. Tätä muutosta auttoi myös se, että päiväkotiin tuli töihin uusi työntekijä, joka ei ollut tottunut "talon tapoihin". Toimintatutkimus sai aikaan työpaikalla keskustelua, joka johti työtehtävien uudelleen arviointiin sekä töiden ja resurssien jakamiseen uudella tavalla. Kun työntekijät alkoivat jakaa tehtäviään uudella tavalla, toiminta tuntui mielekkäämmältä.

Kun totuttua toimintaa muutetaan, yhteisöstä alkaa tulla näkyviin sellaisia piirteitä, joita ei ennen ollut havaittu. Interventio siis paljastaa todellisuudesta

<sup>73</sup> Muutosintervention merkityksestä toimintatutkimuksessa tarkemmin mm. Lewin 1952; Cunningham 1993, 4; Jary & Jary 1991, 1; Hart & Bond 1995, 37-38.

jotain sellaista, joka ei ollut näkyvässä sitä ennen. Toimintatutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus tehdä millaisia muutoksia tahansa, vaan toimintatutkimuksen keskeisenä ideaalina pidetään juuri muutosta parempaan. Muutos ja tutkimus ovat siis ikään kuin saman kolikon kaksi puolta: toiminnan kehittämisen ja tutkimus ovat pari, jossa molemmat hyötyvät toisistaan.

Toimintatutkimuksen tuloksena ei voida kuitenkaan pitää jotain tiettyä, uutta toimintakäytäntöä, jota toteutettaisiin sitten toimintatutkimusprojektin päättymisen jälkeen hamaan tulevaisuuteen saakka. Parempi käytäntö on aina tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. Toimintatutkimuksen myönteisenä tuloksena voisi siten pitää uudella tavalla organisoituvaa, reflektiivisesti etenevää prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. Kuten monet toimintatutkijat ovat havainneet, kehittämisen "sykleillä" ei ole päätepidettä (mm. Noffke & Stevenson 1995, 8.)

Onko toimintatutkimus jatkuvaa kehittämistä? Mistä "kehittymisen" voi tunnistaa? Entä jos työtä rationalisoimalla päädytään siihen, että joku jää työtömäksi Ajatus edistyksestä on tyypillistä länsimaista ajattelua, modernia valistushenkisyyttä. On kuitenkin esitettävä kysymys, millä perusteella uusi toimintatapa on määritettävissä paremmaksi kuin entinen. Modernismin edistysuskoo on kritisoitu viime aikoina postmodernismin nimissä, jolloin myös toimintatutkimukseen juurtunut "kehittämisen" ja "vapauttamisen" puhetapa joutuu uuteen valoon. Jenningsin & Grahamin mukaan (1996, 169) postmodernismin anti toimintatutkimukselle on, että se antaa tilaa erilaisille tulkinnoille tapahtumista. Ei ole välttämätöntä tarkastella toimintatutkimusprosessia vain kehittymisen näkökulmasta.

Toimintatutkijalle saattaa muodostua kestävämmäksi taakaksi yrittää osoittaa, että hänen tutkimuksensa on "edistänyt" tai "kehittänyt" toimintaa saati "voimistanut" tai "vapauttanut" ihmisiä - kuten valistushenkisen emansipatorinen toimintatutkimus antaa odottaa. Ehkä olisi realistisempaa puhua ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttumisesta ja tämän muutoksen tarkastelemisesta kuin alleviivata kehittämisen, edistyksen ja vapautumisen ideoita. McTaggart (1996, 247) ehdottaakin, että toimintatutkijat muotoilisivat tavoitteensa hiukan toisin ja pohtisivat seuraavanlaisia kysymyksiä: Onko toiminta osanottajien kannalta tarkasteltuna jollain tavalla järkevämpää, johdonmukaisempaa, oikeudenmukaisempaa tai tyydyttävämpää kuin ennen?

#### 4.6 Tiedon subjektiivisuus ja arvosidonnaisuus

Kun tutkija tekee intervention tutkimuskohteeseen, hän ei tarkastele kohdettaan matkan päästä, vaan tulee mukaan toimintaan, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun aktiivisena toimijana. Toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin, ei puolueeton tarkastelija, joka tarkkailisi etäältä ihmisyyhteisön toimintaa. Siksi hänen saavuttamansa tietokaan ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Toimintatutkimus onkin useissa yhteyksissä määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi<sup>74</sup>.

Toimintatutkimus kyseenalaistaa positivistisen tieteen ylläpitämiä objek-

<sup>74</sup> Toimintatutkimuksen tiedonprosessin arvosidonnaisesta ja subjektiivisesta luonteesta esim. Kemmis 1994; Syrjälä 1998, 13; McNiff, Lomax & Whitehead 1996, 17; Kemmis & Wilkinson 1998, 23 - 24.

tiivisuuden ihanteita. Tieteellinen tieto on perinteisesti ymmärretty objektiiviseksi kuvaksi todellisuudesta, joka on periaatteessa samanlainen riippumatta siitä, kuka sitä tarkastelee. Tutkimuksissa tämä on konkretisoitunut siten, että tutkijan persoonana on hävinnyt jonnekin taustalle, näkymättömiin. Toimintatutkimus on tässä lähtökohdaltaan erilainen - se tarkastelee todellisuutta ihmisten konteksteista käsin ja huomioi sosiaalisen todellisuuden rakentumisen historiallisena prosessina, jossa tutkija ja hänen tulkitseva horisonttinsa on yksi huomioon otettava tekijä.

Stephen Kemmis (1994) on kuvannut tätä ajatusta persoonapronominien avulla: *them, you* ja *us/me*. Positivistisen tutkijan suhdetta kohteeseensa Kemmis kuvaa kolmannen persoonan kautta - *them*. Tutkija pysyttelee etäällä kohteestaan, koska etäisyyden katsotaan turvaavan sen, että tutkija on neutraali tutkimuskohteeseensa nähden. Tästä seuraa, että tutkimusraportin olisi kirjoittanut ikään kuin jokin paikantamattomissa oleva kaikkietävä olento. Tutkijan etäännyttämiseen on liitetty vielä se, että tutkimustulokset on usein puettu matemaattiseen muotoon taulukoiksi, keskiarvoiksi ja muiksi tunnuslukuiksi. Näin on saatu aikaan vaikutelma tutkijasta, joka jättäytyy tutkimansa todellisuuden ulkopuolelle, ja tuo todellisuus on olemassa sellaisenaan riippumatta siitä, onko tutkija siinä läsnä vai ei. Tällaista oletusta tiedon ja todellisuuden välisestä suhteesta kutsutaan *naiiviksi realismiksi*. Tällainen ajattelutapa on myös *dualistista* siinä mielessä, että tieto ja tietävä subjekti oletetaan erillisiksi asioiksi. Tällainen niin sanottu *kartesiolainen dualismi* on ollut tieteen ontologisena perustana pitkällä tieteen positivistisella kaudella. (Vrt. Guba & Lincoln 1994.)

Toinen tapa tehdä tutkimusta Kemmisin mukaan on puhutella tutkimuskohdetta toisessa persoonassa - *you*. Tällainen tutkija ei pidä etäisyyttä tutkimuskohteeseensa, vaan käy vuoropuhelua sen kanssa. Dualismi subjektin ja tiedon välillä on silti perusoletuksena, joskin raja hälvenee. Kolmas tapa on lähestyä tutkimuskohdetta ensimmäisessä persoonassa - *us, me*. Silloin tutkija tekee tutkimustaan *itsestään* ja *meistä*, jolloin dualistinen asenne tiedon subjektin ja objektin väliltä häviää. Tieto on tässä tapauksessa olemassa ihmisen elämismaailman, henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen, horisontin kautta.

Kemmisin (1994) mukaan toimintatutkimukselle on tyypillistä viimeksi mainittu käsitys tiedon ja tutkijan suhteesta. Myös McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin mielestä (1996, 16-17 ja 37) keskeistä toimintatutkimuksessa on nostaa tutkijan "minä" prosessin keskiöön. Toimintatutkimuksessa saavutetaan siis tietoa, joka on tulkinta tietystä näkökulmasta. Tämän vuoksi tutkimusraportissa tulisi selvittää ne yhteydet, joiden kautta tutkija on suhteessa tutkimaansa tutkimuskohteeseen.

Objektivistisesta lähestymistavasta on käytetty värikkäitäkin kielikuvia metodikirjallisuudessa. Varto (1992, 35) kutsuu sitä *tutkijan objektiivisuuskohtaukseksi, mihinkään perustumattomaksi neutraalisuusasenteeksi*. Kincheloe (1991, 119) parodioi objektivistista tutkijaa kaikkinäkevänä *Jumalan silmänä*. Patton (1990) puolestaan toteaa sarkastisesti, että tutkijan etäisyys tutkimuskohteesta takaa vain tutkijan *etäisyyden, ei neutraalisuutta*. (ks. myös Carr & Kemmis 1986, 183; Creswell 1994, 4.)

Vaatus tiedon objektiivisuudesta on erityisesti positivismille tyypillinen, ja toimintatutkimusta onkin usein hahmoteltu nimenomaan sen kritiikkinä. Toimintatutkimus on nähty eräänä ratkaisuna myös monin muihin moniin positivismiin ongelmiin, kuten tutkimuskohteen pirstomiseen, teorian ja käytännön suhteen katkeamiseen ja siihen, että tutkimus voi ottaa kohteekseen vain ilmiöitä, jotka on jo valmiiksi operationalisoitu tutkimuskohteiksi. Kuten Kuula (1994, 35) toteaa, laadullisesta tutkimuksesta käydyssä keskustelussa on esitetty

myös muita ratkaisuehdotuksia näihin kysymyksiin, ja siksi toimintatutkimuksen hahmottaminen positivismiin taisteluparina ei vaikuta enää kovin hedelmälliseltä. Toimintatutkimusta ei kannattane enää piirtää varjonyrkkeilijäksi, joka taistelee positivismi-nimisen olkinuken kanssa.

Tieteen tehtävänä on pyrkiä totuuteen. Näin ollen myös toimintatutkimuksen pätevyyttä pitäisi arvioida sen perustella, kuinka totta on se tieto jota sillä saavutetaan. Kysymys totuudesta on kuitenkin monimutkainen filosofinen ongelma. Toimintatutkimus tarvitsee uudenlaisia näkemyksiä tietoteoriaan. Toimintatutkimus ei voi perustua yksinomaan dualismiin, objektiivisuuteen ja totuuden korrespondenssiteoriaan, jotka ovat hallinneet tieteellistä tutkimusta positivismiin valtakaudella.

Objektiivisessa asenteessa on se vika”, Dusenberry sanoi, ”että sillä tavalla ei opi mitään... Intiaaneista pääsee selville vain jos heistä kiinnostuu ja voittaa heidän rakautensa ja kunnioituksensa...silloin he tekevät mitä vain... Mutta jos sitä ei tee...” Hän pudisti päätään ja hänen ajatuksensa karkasivat muualle.

On olemassa sellainen pseudotieteellinen myytti, että jos ihminen on objektiivinen, hän vain katoaa maan pinnalta ja näkee kaiken vääristymättömänä, sellaisena kuin se todella on, niin kuin Jumala taivaasta. Mutta se on soopaa. Kun ihminen on objektiivinen, hänen asenteensa on etäinen. Hänellä on jonkinlainen kivettynyt, kaukainen katse kasvoillaan.

Intiaanit näkevät sen. He näkevät sen paremmin kuin me. Ja kun he näkevät sen, he eivät pidä siitä. He eivät tiedä, mitä hittoa nämä ’objektiiviset’ antropologit touhuavat, ja se epäilyttää heitä, ja siksi he sulkeutuvat eivätkä puhu mitään.” (Pirsig 1992, 39)

## 4.7 Toimintatutkimuksen yhteisöllisyys

Useissa toimintatutkimusta määrittelevissä kirjoituksissa korostuu yhteisön näkökulma sekä yksilöiden aktiivinen toiminta yhteisönsä kehittämiseksi ja heidän osallistumisensa tutkimukseen. Kuten Kemmis ja Wilkinson toteavat (1998, 22), kaikki toimintatutkimuksen tekijät eivät korosta prosessin yhteistoinnallisuutta ja yhteisön jäsenten osallistumista toimintatutkimukseen. Joissakin lähestymistavoissa keskitytään enemmän itsereflektiiviseen toimintaan, jonka subjektina on yksilö.

Kemmis (1994) on tulkinnut tämän kysymyksen nousseen jopa siinä määrin keskeiseksi, että siitä on tullut vedenjakaja eri koulukuntien välille. Hän katsoo, että Englannissa ja Yhdysvalloissa vallitseva ajattelutapa painottaa yksilön itsereflektiivistä toimintaa, kun taas esimerkiksi Etelä-Amerikassa Paolo Freiren seuraajat ja australialaiset toimintatutkijat korostavat enemmän yhteisön toimintaa sekä tutkimuksen emansipatorista ja kriittistä luonnetta. Kemmis kutsumekin nykyään omaa lähestymistapaansa nimellä ”*participatory action research*”, osallistava toimintatutkimus (Kemmis & Wilkinson 1998). Vedenjakajan toisella puolella, Englannissa, David Hopkins puolestaan haluaa välttää kokonaan sanaa toimintatutkimus, ja hän puhuisi mieluummin käsitteestä ”*teacher research*” tai ”*classroom research*” (Hopkins 1995). Myös Jean McNiffin (1992, 1) määrittelyssä korostuu yksilön itsereflektiivisyys.

Useissa toimintatutkimusta käsittelevissä teoksissa kuitenkin korostetaan sitä, että toimijat osallistuvat yhdessä tutkimukseen. Esimerkiksi Ernest Stringer (1996, 15) kirjoittaa yhteisöperusteisesta (*community-based*) toimintatutkimuksesta. Myös Elisabeth Hartin ja Meg Bondin (1995, 37-38) määrittelyssä tulee

esille yhteisön jäsenten yhteinen osallistuminen toimintatutkimukseen. Organisaatioiden tutkimiseen suuntautunut Barton Cunningham (1993, 4) antaa myös ymmärtää, että toimintatutkimukselle on tyypillistä, että yhteisön jäsenet sitoutuvat tutkimukseen.

Nähdäksemme toimintatutkimusta voidaan toteuttaa sekä itsereflektion näkökulmasta että yhteisöllisyyttä korostavista näkemyksistä käsin. Vaikka toimintatutkimuksen kentällä onkin käyty väittelyä siitä, mikä on "oikeaa" toimintatutkimusta, tällainen vastakkainasettelu ei liene kovin hedelmällistä. Molemmat näkökulmat voidaan sisällyttää toimintatutkimukseen. Stephen Kemmis (1994) on osuvasti yhdistänyt nämä asiat keskenään: usein toimintatutkimus alkaa pienestä - usein yhden henkilön aloitteesta - mutta se jatkuu ja laajenee usein laajemman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. Tällöin toimintatutkija on ikään kuin muutosagentti, joka saa muitakin mukaan kehittämistyöhön. Toimintatutkimuksen avulla punoutuu työtään kehittävien yksilöiden verkosto, joka toimii ajatusten ja kokemusten vaihdon foorumina. Esimerkiksi Pauli Kaikkosen ja Viljo Kohosen johtamassa OK-projektissa opettajat tekivät yhteistyötä usealla eri tasolla: koulun sisällä, koulujen välillä, kansallisesti ja myös kansainvälisesti (Kaikkonen & Kohonen 1996, 156 - 158).

#### 4.8 Onko toimintatutkimuksella oma yleinen teoria?

Yhtäältä toimintatutkimusta voi siis luonnehtia yleisenä tutkimusstrategisena lähestymistapana, suuntautumisena tutkimukseen, jonka tavoitteena on saada aikaan muutos tai muutoksia jossakin tutkimuskohteessa. Entä onko mahdollista puhua yleisestä toimintatutkimusteoriasta tai ylipäätään teoriasta, johon toimintatutkimus jollakin tavalla kiinnittyy?

Vastaus on pääosin kielteinen: toimintatutkimuksesta käydyssä keskustelussa ei esiinny yhtä, erityistä teoriaa, johon säännöllisesti viitattaisiin tai jota käytettäisiin lähestymistavan teoreettisena perusteluna. Kurt Lewinille teoria toimintatutkimuksen yhteydessä merkitsi lähinnä ryhmädynamiikan soveltamista sosiaalipsykologisiin kenttäkokeisiin tavoitteena vaikkapa syömätapojen muutokset (esim. Lewin 1952), eivätkä Lewinin seuraajatkaan ole erityisesti pyrkineet kehittämään teoriaa toimintatutkimukselle. Kuitenkin toimintatutkimus on eri tavoin kytkeytynyt useisiinkin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin.

Perinteisestä lewiniläisestä toimintatutkimuksesta on jossain määrin halunnut erottautua kaksi suuntausta. William Whyten nimeen liitetään niin sanottu osallistava toimintatutkimus (*participatory action research*) (esim. Whyte 1991a), jossa Lewinistä poiketen korostetaan kohdeyhteisön jäsenten osallistumista kanssatutkijoina (*co-researchers*) varsinaisten tutkijoiden rinnalla tutkimusprosessiin sen alusta loppuun asti. Whytelaista orientaatiota on sovellettu lähinnä organisaatioihin ja työelämään suuntautuneen toimintatutkimuksen puitteissa.

Toinen erottautumaan pyrkinyt suuntaus liittyy Chris Argyriksen, joka on kehittänyt erityistä toimintatiedettä (*action science*) (esim. Argyris 1985, 1993, 1995). Keskeistä siinä on selvittää niitä "piiloisia käyttöteorioita", joita osallistajat tuottavat sekä käytännössä että tutkimuksessa varsinkin silloin kun tilanteessa aletaan kokea epävarmuutta tai uhkaa" (Argyris and Schön 1991, 86). Nämä "teoriat" merkitsevät mukanaolijoille "strategioita, jotka tuottavat yksipuolista kontrollia ja itsensä suojausta, itsepuolustusta, tilanteen silottelua ja peittelyä ja joista niiden käyttäjät ovat useinkin suurelta osin tietämättömiä". Toimintatie-

teellisesti orientoituneen toimintatutkimuksen tehtävänä on tuoda nämä teoriat näkyviin, tehdä niiden vaikutus ikään kuin tyhjäksi ja mahdollistaa tätä kautta muutoksien läpivieminen.

Niin Argyris kuin Whytekin (1991b, 97) katsovat, että heidän edustamansa suuntauksat ovat varsin lähellä toisiaan. Whyten mukaan erot ovat lähinnä siinä, että sosiologisempana osallistava toimintatutkimus suuntautuu painotetummin sosiaalisiin rakenteisiin ja prosesseihin ja etsii enemmänkin "uutta luovia yllätyksiä" - kuten Whyte itse toteaa - toisin sanoen uusia ideoita, jotka syntyvät osin odottamatta interventio-prosessin kuluessa. Toimintatiede keskittyy puolestaan - Whyten mukaan - henkilöiden välisiin suhteisiin ja intrapsyykkisiin prosesseihin ja olettaa, että suuntautuminen kohti uusien ajattelu- ja tuntemistapojen oppimista on edellytys uusien toimintatapojen omaksumiselle.

Väljästi nähtynä myös Alain Tourainen (1981, alkup. 1978) kehittänyt sosiologinen interventiotutkimus on luettavissa toimintatutkimuksen piiriin, vaikkakin Tourainen analyysin painopiste on selvemmin koko yhteiskunnan ja sosiaalisten liikkeiden tasolla. Touraine perustaa analyysinsä eräänlaiseen toiminnan sosiologiaan, jossa keskeistä on, että "yhteiskunta on hierarkkinen koonnos toimintajärjestelmiä, toisin sanoen koonnos toimijoiden välisiä sosiaalisia suhteita, toimijoiden, joilla saattaa olla keskenään ristiriitaisia etuja mutta jotka kuuluvat samaan sosiaaliseen piiriin ja jotka sen takia kulttuurisesti suuntautuvat samalla tavalla" (Touraine 1981, 25).

Olellaisen analyysi- ja interventiotason muodostavat sosiaaliset liikkeet, jotka "eivät ole sattumia eivät myöskään muutostekijöitä: ne ovat toimijoiden kollektiivista toimintaa, toimijoiden jotka korkeimmalla tasolla, yhteiskuntaluokkien tasolla, kamppailevat yhteiskuntaelämän sosiaalisesta valvonnasta, toisin sanoen niiden suurten kulttuuristen suuntautumisvaihtojen valvonnasta, joiden mukaan tietyn yhteiskunnan yhteiskuntasuhteet on normatiivisesti järjestetty." (Touraine 1981, 26). Tässä Tourainen silmissä ovat laajat yhteiskunnalliset muutokset, mitä osoittaa myös se, että hän on ollut kiinnostunut muun muassa Puolan Solidaarisuus-liikkeestä (Touraine et al 1987). Tässä suhteessa hänen näkemyksensä tulee lähelle edellä mainittuja australialaista ja eteläamerikkalaisia toimintatutkimuksen näkökulmaa.

Oma, toimintatutkimuksen laajan nimikkeen alle tuleva suuntaus on vielä kehittävä työntutkimus, jota on kehitellyt Yrjö Engeström tutkijaryhmineen (esim. 1987 ja 1995). Suuntauksen teoreettisena lähtökohtana on ollut venäläisiin psykologeihin, Vygotskiin, Leontjeviin ja Luriaan liittyvä ns. kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria. Engeström itse katsoo, että kehittävä työntutkimus poikkeaa perinteisestä toimintatutkimuksesta siten, että se on teoreettisesti kehittyneempää kuin toimintatutkimus. Toisaalta kehittävä työntutkimus eroaa toimintatutkimuksesta Engeströmin mukaan sen suhteen, että tutkimuksessa omaksuttavat muutostavoitteet eivät perustu pehmeisiin eettis-normatiivisiin periaatteisiin vaan kulloisenkin kohteen historialliseen analyysiin (Engeström 1995, 118-120).

Kehittävä työntutkimus on kuitenkin varsin rajatulle alueelle levinnyt suuntaus verrattuna toimintatutkimukseen, joka on maailmanlaajuisesti tunnettu tutkimusstrategia. Kehittävä työntutkimus tunnetaan lähinnä Suomessa, jossa se on kehitettykin. Sen edustajat korostavat lähestymistapansa erityislaatuisuutta ja katsovat, että siinä toiminta ymmärretään historiallisesti rakentuneena paremmin kuin toimintatutkimuksessa, jota on pidetty "historiattomana" ja tulevaisuuteen suuntautuneena, ilman riittävää toiminnan historiallista analyysia. Kehittävän työntutkimuksen edustajat katsovat, että kehittävä työntutkimus antaa parempia välineitä sekä tutkimuskohteen analyysi-

siin että sen kehittämiseen.

Kansainvälisessä keskustelussa kehittävää työntutkimusta ei kuitenkaan kovin hyvin tunneta, ja osin tästä syystä ulkomaisissa arvioinneissa kehittävää työntutkimusta nähdään omaperäisenä toimintatutkimuksen lajina (esim. Babüroglu 1993, 273). Toiminnan historiallisen rakenteistumisen perspektiiviä korostetaan myös joissakin toimintatutkimuksen suuntauksissa, esimerkiksi Stephen Kemminin ideassa refleksiivis-dialektisesta toiminnan ymmärtämisestä (tarkemmin artikkelissa "Kriittinen teoria ja toimintatutkimus"). Toiminnan historiallinen analyysi ei siis liene yksin kehittävän työntutkimuksen korostama piirre. Kehittävää työntutkimusta voinee siis pitää yhtenä toimintatutkimuksen lajina, jolla on sekä eroja että yhtymäkohtia muihin toimintatutkimuksen suuntauksiin nähden.

Toimintatutkimuksen yleistä teoriaa on hahmoteltu myös niin sanotun kriittisen teorian näkökulmasta. Kriittinen teoria pyrkii yleisellä tasolla löytämään teoreettisia mittapuita modernin länsimaisen yhteiskunnan kehittymiseen ja sen toiminnan rationalisoitumiseen. Samoin se pyrkii löytämään näkökulmia, joista käsin on mahdollista arvioida esimerkiksi ideologioiden ja vallan olemusta yhteiskunnassa sekä ihmisten mahdollisuutta vapautua niiden vaikutuksesta.

Kriittisen teorian vaikutus näkyy erityisesti australialaisessa toimintatutkimuksen suuntauksessa, mutta myös pohjoismaisissa kehittelyissä on liittymäkohtia siihen. Björn Gustavsen (esim. 1992, 31-38) on kehitellyt toimintatutkimusorientaatiota, jossa korostetaan kommunikaation merkitystä ja osallistujien demokraattista dialogia muutoksen aikaansaattamisessa. Hänen ideansa ovat lähellä kriittisen teorian filosofin, Jürgen Habermasin ajatuksia vapaasta keskustelusta. Myös saksalaisessa toimintatutkimuksesta käydyssä, etenkin 1970-luvulla vilkkaassa keskustelussa on noussut esiin liittymäkohtia kriittiseen teoriaan (esim. Moser 1978). - Gustavsenin ideoita kommunikatiivisesta kehittämismenetelmästä esitellään artikkelissa "Keskustellen parempaan työyhteisöön". Kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen suhdetta tarkastellaan lähemmin tämän kirjan artikkelissa "Kriittinen teoria ja toimintatutkimus".

Edellä lyhyesti esitellyt suuntauokset ovat teoreettisilta aineksiltaan hyvinkin erilaisia. Yhteistä niille on muutoksen tavoittelemisen tutkimuksen päämääränä, olkoonkin että muutos nähdään osin eri tavoin. Toinen perusyhtenevyys liittyy toimintaan. Jokaisessa suuntauksessa muutos nähdään toiminnan tuottamana; toiminta, sen analysoiminen ja kehittäminen, ovat tutkimuksen perusainekset. Yhteistä on myös perusnäkemys ihmisestä ympäristönsä muovaajana ja muuttajana, tai kuten Alain Touraine toteaa: "Ihmiset tekevät oman historiansa" (Touraine 1978). Osin yhteistä on myös se, että itse toimintaa on pohdittu varsin vähän etenkin suhteessa yhteiskuntaan ja yhteiskuntateorioihin.

#### 4.9 Mitä siis "oikea" toimintatutkimus on?

Toimintatutkimukseen voi suhtautua monella tavalla. Se voidaan ymmärtää itsereflektiivisenä tutkimusmenetelmänä, demokraattisena kansalaisliikkeenä, jopa omana filosofianaan, kuten Elliott (1997) on esittänyt. Kun tutkija hakee liittymäkohtia omalle näkemykselleen, hänen on siis hyvä olla selvillä erilaisista traditioista, joita käsitteen alle mahtuu. Niistä mikään tuskin esiintyy puhtaassa muodossaan missään tutkimuksessa, vaan kysymys on lähinnä painopiste-



eroista. Toimintatutkimukseenkin voi liittyä piirteitä useista, hyvin erilaisistakin tutkimusperinteistä. Vaikka se usein mielletään laadulliseksi lähestymistavaksi, se voi hyödyntää myös kvantitatiivisia menetelmiä (Kemmis 1995; Kemmis & Wilkinson 1998, 28 - 31).

Nähdäksemme saman asian voi ajatella toisinkin päin: on mahdollista, että tiettyyn tutkimushankkeeseen liittyy toimintatutkimuksen piirteitä, vaikka se ei olisikaan puhtaasti toimintatutkimus. Itse asiassa mikä tahansa ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuva tutkimus voidaan laajassa mielessä ymmärtää toimintatutkimukseksi, jos se käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan. Tutkimuksen lähestymistapojen rajat eivät siis ole selkeitä joko-tai-asetelmia vaan pikemminkin sekä-että tai toisaalta-toisaalta -asetelmia.

## LÄHTEET

- Adler, S. 1993. Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and teacher education* 9 (2).
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. 1993. *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Argyris, C. 1993. *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C., Putman, R. & McLain Smith, D. 1985. *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. 1991. Participatory action research and action science compared. A Commentary. Teoksessa Whyte, William F (toim.): *Participatory action research*. Newbury Park: Sage.
- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks (toim.) 1998. *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge.
- Autio, S. 1998. Lahden kaupungin ympäristöasioiden hallintajärjestelmä ja sen kehittäminen. Lahden kaupungin valvonta- ja ympäristökeskuksen julkaisuja.
- Babüroglu, O. 1993. Comments to Yrjö Engeström's paper "The working health center project: materializing zones of proximal development in a network of organizational innovation." Teoksessa T. Kauppinen & M. Lahtonen (toim.) *Action research in Finland. Active society with action research conference, 25-27 August, 1993; Helsinki, Finland*. Ministry of Labour; Labour policy studies 82.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. 1994. *Qualitative methods in psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clarke, J., Dudley, P., Edwards, A., Rowland, S., Ryan, C. & Winter, R. 1993. Ways of presenting and critiquing action research reports. *Educational Action Research* 1 (3).

- Corey, S. 1953. Action research to improve school practices. New York: Teachers College Press.
- Creswell, J. 1994. Research design. Qualitative & quantitative approaches. London: Sage.
- Cunningham, J. B. 1993. Action research and organizational development. Westport CT: Praeger.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage.
- Dewey, J. 1929. The quest for certainty. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. 1966. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Free Press. (Alkup. Macmillan, New York 1916).
- Elden, M. & Chisholm, R. 1993. Emerging varieties of action research: Introduction to the special issue. Human Relations 46 (2).
- Elliott, J. 1990. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. Teaching and Teacher Education 6 (1).
- Elliott, J. 1991. Action research for educational change. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. 1997. Doing action research - doing philosophy: what will the academy do with an antagonist view on educational enquiry. A paper presented at the European Congress of Educational Research, Frankfurt am Main, September 27th 1997.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fals Borda, O. 1979. Investigating reality in order to change it: the Colombian experience. Dialectical Anthropology 4 (4).
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Hanlon, C. 1996. Professional development through action research in educational settings. London: Falmer.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: A guide to practice. , Buckingham: Open University Press.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Helin S. 1997. Asiakaskunnan toimintakyvyn arviointi henkilöstön kehittämisessä ja palvelujen rakennemuutoksessa. Gerontologia (4).
- Hollingsworth, S. (toim.) 1997. International action research. London: Falmer.
- Hopkins, D. 1988. A teachers' guide to classroom research. Open University Press, Milton Keynes.
- Hopkins, D. 1995. School confronting crisis. Esitelmä tutkijankoulutusohjelman Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa seminaarissa 10.3 1995.

- Hustler, D., Cassidy, A. & Stuff, E. 1986. Action research in classrooms and schools. London: Allen & Unwin.
- Jary, D. & Jary, J. 1991. Collins dictionary of sociology. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Jennings, L. & Graham, A. 1996. Exposing discourses through action research. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) 1996. New directions in action research. London: Falmer.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipoliittinen tutkimus 1978. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja, Vammala.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä - Tutkimus yhteistoiminnasta ja toimintatutkijan kenttätöystä. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Sarja T, julkaisuja 15/1996.
- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Kauppinen, T. & Lahtonen, M. (toim.) 1994. Action research in Finland. Active society with action research conference, 25-27 August, 1993; Helsinki, Finland. Ministry of Labour; Labour policy studies 82.
- Kemmis, S. 1994. Action Research. Teoksessa T. Husén and N. Postlewaithe (toim.) International encyclopedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier.
- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge.
- Kincheloe, J. 1991. Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. London: The Falmer Press.
- Kiviniemi, K. 1994. "Tavallista opetustyötahan tässä tehdään": työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 132.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista oppimista ja kasvua. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Kuitunen, H. 1996. Finiste-tietoverkko välineenä luonnontieteiden opetuksen työtapoja monipuolistettaessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 159.

- Kuula, A. 1994. Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen (toim.) Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja T 14.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus - perusteet ja dilemmat. (Työnimi.) Julkaisen väitöskirjan käsikirjoitus. Tampereen yliopisto.
- Lahdes, E. 1989. Opettaja työnsä tutkijana. *Kasvatus* 20 (6).
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2 (4).
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1952. Group decision and and social change. Teoksessa G. E. Swanson & T. M. Hartley (toim.) *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189.
- Mangham, I. 1993. Conspiracies of silence? Some critical comments on the Action research Special Issue, February 1993. *Human Relations* 46 (10).
- Marks, D. 1993. Case-conference analysis and action research. Teoksessa E. Burman & I. Parker (toim.): *Discourse analytic research. Repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge.
- Martikainen, A. & Voutilainen, R. 1998. Miten opettaja voi parantaa opetustaan - esimerkki lastentautien perusopetuksesta. *Duodecim* (114).
- McKernan, J. 1996. *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- McNiff, J. 1992. *Action research. Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. 1993. *Teaching as learning: an action research approach*. London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- McTaggart, R. 1996. Issues for participatory action researchers. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) 1996. *New directions in action research*. London: Falmer.
- Miettinen, R. 1993. Oppitunnista oppimistoimintaan. Tutkimus opettajankoulutuksen kehittämisestä Suomen Liikemiesten Kauppaopistossa vuosina 1986-1991. Tampere: Gaudeamus.
- Moser, H. 1977. *Methoden der Aktionsforschung*. München. Kösel.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niikko, A. 1996. Opettajista opettaja-tutkijoiksi. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 13.
- Noffke, S. & Stevenson, R. 1995. *Educational action research. Becoming practically critical*. London: Teachers College Press.
- Nuutinen, P. (toim.) 1997. *Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. (Inquiring Teacher - from Experience to Pedagogy)*. University of Joensuu. *Bulletin of the Faculty of Education* 64.
- Oja, S. & Smulyan, L. 1989. *Collaborative action research. A developmental approach*. London: Falmer.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. (2. painos.) London: Sage.
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) 1998. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. 2. painos. Helsinki : WSOY.
- Pesonen, I. 1996. Resepti kunnallisen ruokahuollon kehittämiseen - kuinka madallat organisaatiota. *Lisensiaatintyö*. Helsingin Teknillinen korkeakoulu. Kunta-alan ammattiliiton julkaisusarja 3.
- Pirsig, R. 1992. *Lila. Tutkimusmatka moraalin maailmaan*. Suom. Leena Tamminen. Juva: WSOY.
- Pålshaugen, Ø. 1992. Aksjonsforskning: En nyttig vitenskap? *Tidskrift for Samfunnsforskning* 33 (3).
- Reason, P. 1993. Sitting between appreciation and disappointment: A critique of the special edition of *Human Relations on action research*. *Human Relations* 46 (10).
- Reason, P. 1994. Three approaches to participative inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Reinharz, S. 1992. *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press.
- Robson, C. 1993. *Real world research. A resource for social scientists and practitioners-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Routila, L. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 12.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 167.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, L. 1994. Biographical method. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Sørensen, A. 1992. Aktionsforskning om og i arbeidslivet. *Tidskrift for Samfunnsforskning* 33 (3).
- Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Suojanen, U. 1991. Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittämisen toimintatutkimuksen avulla. Turun yliopiston julkaisusarja C; 86.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*.
- Syrjälä, L. 1998. Action research, teacher education and school practice. Teoksessa R. Erkkilä, L. Syrjälä & A. Willman (toim.). 1998. Promoting teachers' personal and professional growth. University of Oulu. *Acta Universitas Ouluensis* E 14.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Syvänen, S. 1999. Johtamisen rooli yhteistoiminnallisessa vanhuspalvelujen tuoksellisuuden kehittämistyössä. (Työnimi.) Julkaisematon väitöskirjan käsikirjoitus. Tampereen yliopisto.
- Tickle, L. 1995. Testing for quality in educational action research: a terrifying taxonomy. *Educational Action Research* 3 (2).
- Touraine, A. 1981. *The voice and the eye. An analysis of social movements.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Touraine, A., Wieviorka, M. & Dubet, F. 1987. *The worker's movement.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. 1987. A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of education for teaching* 13 (2).
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Whyte, W. 1989. Introduction. *American Behavioral Scientist* 32 (5).
- Whyte, W. 1991. Comparing PAR and action science. Teoksessa Whyte, William F (toim.) *Participatory action research.* Newbury Park: Sage.
- Whyte, W. 1991. *Participatory action research.* Newbury Park: Sage.
- Zeichner, K. 1987. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5).
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action research in higher education: examples and reflections.* London: Kogan Page.
- Zuber-Skerritt, O. (toim.) 1996. *New directions in action research.* London: Falmer.

**BETWEEN FACTS AND NORMS.  
ACTION RESEARCH IN THE LIGHT OF  
JÜRGEN HABERMAS'S THEORY OF  
COMMUNICATIVE ACTION AND  
DISCOURSE THEORY OF JUSTICE**

**Rauno Huttunen ja Hannu L. T. Heikkinen**

Julkaistu Curriculum Studies-lehdessä 3/99, vol. 6, s. 307 - 322. - Ref.  
Tekijänoikeudet Triangle Books, uudelleen julkaistu luvalla.

## 5 BETWEEN FACTS AND NORMS. ACTION RESEARCH IN THE LIGHT OF JÜRGEN HABERMAS'S THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION AND DISCOURSE THEORY OF JUSTICE

Rauno Huttunen ja Hannu L. T. Heikkinen

Julkaistu Curriculum Studies-lehdessä 3/99, vol. 6, s. 307 - 322.  
Tekijänoikeudet Triangle Books. - Ref.

### 5.1 Introduction

The idea of democracy is a central topic in discussions about action research. (Carr & Kemmis 1986; Oja & Smulyan 1989; Zuber-Skerritt 1992; Kemmis 1994; Noffke & Stevenson 1995; Stringer 1996; Kemmis & Wilkinson 1998). Therefore, in our opinion, theories of modern democratic society can be applied to action research. A well-known approach to theorising the different aspects of western democracy is based on the philosophical tradition of critical theory. In this article we introduce, from the theoretical point of view of modern law and democracy, a new approach developed by the latest – and perhaps the last – remarkable figure of classical critical theory, the German philosopher Jürgen Habermas.

Action research is definitely a child of western modernism and the Enlightenment. The program of action research seems to have notable similarities with the project of modernity. Both of them openly preach for a better world – for progress and emancipation, more democratic societies, empowerment of the common people, and so on (Anttonen, Heikkinen & Willman 1998). One of the main tasks of critical theory is to develop appropriate theoretical standards for judging the consequences of modernisation in western democracies – the ideas of progress, democracy and emancipation. No wonder, therefore, that critical theory has struck a responsive chord in the hearts of the action researchers.

Critical theory has been elaborated especially by a group at Deakin University, Australia. Within the field of educational action research one can hardly find a research report without a reference to the book *Becoming Critical* (1986, originally 1983), written by Stephen Kemmis and Wilfrid Carr. In the book, the theoretical approach to action research was based on the latest elaborations of critical theory at the time, namely the theory of knowledge and human interests developed by Jürgen Habermas (1971, originally 1968). This view of action research emphasizes the importance of the collaboration, emancipation and empowerment of people. In this sense the Deakinian approach is close that advocated by Paolo Freire (1970), highlighting the notion of "cultural action for freedom".

According to Carr and Kemmis, three different orientations to action research can be specified on the basis of three autonomous interests of knowledge: *technical*, *practical*, and *emancipatory*. The technical interest of knowledge, according to Habermas, aims at the material reproduction of



society, and is closely linked with the positivistic, or sociotechnological, approach to social sciences. *Technical action research* on education aims to increase the efficiency of educational practice and teachers' professional development, bringing about more effective practices, assessed from the viewpoint of instrumental rationality. The researcher's role is that of an outside expert who makes an intervention in the society concerned. The practical interest of knowledge is based on the hermeneutical tradition of science; thus, *practical action research* aims to enhance practitioners' understanding and transform their consciousness. The role of the researcher is a Socratic one, encouraging participation and self-reflection. The emancipatory interest of knowledge aims at emancipation from the dictates and coercion of ideologies, which are intertwined with the traditions and 'common sense' in societies. (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 1988; Zuber-Skerritt 1992, 12.)

*Emancipatory action research*, therefore, empowers the people living their lives and working in modern institutions. The emancipatory approach aims to transform these organisations and the educational system. An emancipatory action researcher feels inclined to criticize the bureaucratisation of social systems. His or her task is to act as a 'process moderator' who shares responsibility equally with participants. Carr and Kemmis (1986, 116–117) call the emancipatory approach *educational*. Later it has also been called *critical* and *empowering* action research.

The threefold distribution to technical, practical and emancipatory action research has become a *raison d'être* of action researchers: an access to the team of 'real' action researchers in the dominant action research discourse in Anglo-American societies (Jennings & Graham 1996). Jürgen Habermas himself, however, made his linguistic turn a long time ago and renewed his approach to the so-called linguistic paradigm, which derives its origin from the philosophy of language, among other sources. The new approach was elaborated in Habermas's principal work, *The Theory of Communicative Action* (1984, 1987; originally published in 1981). After this, Habermas has been more cautious with the concept of the emancipatory interest of knowledge. In fact, he does not even mention the concept in his later production. However, in our view, the idea of emancipation can well be applied within the field of action research – including its recent theoretical developments – because the concept of emancipatory action research is not based on the problematic commitments to philosophy of consciousness – Habermas's earlier Hegelian concepts of reason and freedom.

Habermas's theory of communicative action has also been applied to action research. Björn Gustavsen's (1992) version of discourse ethics, elaborated in the concept of democratic dialogue, has become familiar to Scandinavian action researchers. Stephen Kemmis has also discussed the theory of communicative action (Kemmis 1995 ab). Habermas himself has, however, slightly altered his theoretical apparatus after having published his theory of communicative action. In his latest magnum opus, *Between facts and norms* (1996) (orig. *Faktizität und Geltung* 1992), Habermas develops a theory of modern law and justice, based on the ideas presented in the theory of communicative action. In the book, Habermas discusses the possibilities to constitute legitimate norms in modern society. The new apparatus is closest to the philosophy of justice. Therefore, it is no wonder that fairly few action researchers have become acquainted with it yet.

The basic conceptual polarity in the book is built between the concepts of validity and facticity. The tension between them is caused by the modernisation

of society. In traditional society there was no gap between the facticity of a norm and its validity; they were one and the same. Social action was based on conventional morals and on mechanical solidarity. People shared a holistic, religio-ethical or cosmological world view, transmitted by the chain of tradition, and social integration was based on the identity of world views. (Durkheim 1964.)

In traditional society, therefore, there was no difference between the facticity and the validity of a norm. In modernity, however, the unity of law and justice has been eroded. Norms can no longer be founded on some kind of shared basis, as they were in the premodern world – neither on the word of God nor on the will of any ruler or authority. Max Weber called the process of the modern pluralisation of world views "disenchantment of the world" and the loss of "sacred canopy" (Regh 1996, xvii).

Nowadays norms cannot be based on any shared religious world view or on the concept of natural law. The social integration of people in modern societies is based on positive law, in other words, on explicit agreements which have to be negotiated between people. In modern times, legitimate law is understood only as a result of free and rational communication between all persons concerned. Thus, modern societies have moved from conventional morality into postconventional morality – or into a "*posttraditional form of a principled morality*", as Habermas puts it (1996, 7; 71), applying Lawrence Kohlberg's theory of morality.

In the modern world norms are founded on democratic and rational will-formation. At the same time, however, the legitimation of law is becoming more and more complicated. To quote William Regh:

Modern societies witness an increasing variety of groups and subcultures, each having its own district traditions, values, and worldview. As a result, more and more conflicts must be settled by reaching explicit agreement on a greater range of contestable matters, under conditions in which the shared basis for reaching such agreement is diminishing. (Regh 1996, xvii–xviii.)

Therefore, to maintain democracy in these conditions, we should improve policies which promote as free and open discussion as possible – free discourse (*Diskurs*) in the Habermasian sense. In other words, we should improve our practices so as to bridge the growing gap between legitimation and actual norms in society. As the shared basis for reaching a consensus is diminishing, we should try to find practices through which we could act more discursively. In our view, action research could be one way of supporting the formation of communication mechanisms that advance collective discursive will-formation.

Therefore, the discourse theory of law could be useful for action researchers as well. Habermas's new theoretical developments seem to offer us new opportunities within action research projects and thus help us enhance democracy. But before entering the field of action research, understood as a rational democratic process, we will take a look at the main elements of the theory of communicative action, which are applied and further developed in the discourse theory of law.

## 5.2 The basics of the theory of communicative action and discourse ethics

At the heart of the theory of communicative action is the concept of *communicative action* itself. It means interpersonal communication which is oriented towards mutual understanding and in which other participants are treated as genuine persons, not as objects of manipulation. Actors do not primarily aim at their own success but want to harmonize their action plans with the other participants. Opposite to communicative action is the concept of *strategic action*, which means calculative exploitation, or manipulation, of others. An actor who acts strategically seeks primarily his or her own ends and manipulates other people either openly or tacitly. (Habermas 1984a, 285; see also p. 333.)

| Action Orientation<br>Action Situation | Oriented to Success | Oriented to Reaching Understanding |
|--|---------------------|------------------------------------|
| Nonsocial                              | Instrumental action | —                                  |
| Social                                 | Strategic action    | Communicative action               |

FIGURE 1 The ideal types of action according to Habermas (1984a, 285).

Figure 1 above illustrates the dimensions of the concepts of communicative, strategic and instrumental action. The action is divided into *nonsocial action*, which is oriented to nature, and *social action*, which refers to interaction with people in the social sphere. According to Habermas, nonsocial action is always purposive-rational instrumental action: the actor makes use of specific objects for his or her own benefit. Social action can be either success-oriented strategic action or understanding-oriented communicative action. Strategic action is purposive-rational action oriented toward other persons from a utilitarian point of view. The actor does not treat others as genuine persons but as natural objects.

Max Horkheimer and Theodor Adorno (1972), in their book *Dialectic of Enlightenment*, maintain that the rationalisation of society means above all the growth and expansion of instrumental rationality or, in Habermasian terms, the growth of strategic action. Habermas's view is a bit more optimistic. He states that modernisation promotes both strategic and communicative rationalisation.

The evolution of communicative rationality presupposes the rationalisation and differentiation of world views. This means that the world (or our view of it) is dividing into three parts: the objective world, the social world, and the subjective world. A communicatively competent speaker can independently present differentiated statements concerning any of these three worlds. He or she can independently evaluate any statement about the world according to any of the three proper validity claims:

- 1) *Truth (Wahrheit)*. A claim that refers to the objective world is valid if it is true, i.e. if it corresponds to reality.
- 2) *Truthfulness (Wahrhaftigkeit)*. A claim that refers to the subjective world is valid if it is honest, i.e. if it has an authentic relationship with the subjective world. Questions like these are dealt with in the so-called practical discourse.
- 3) *Rightness (Richtigkeit)*. A claim that refers to the social world is valid if it does not contradict commonly agreed social norms (Habermas 1984b, 440).

In his discourse ethics, Habermas analyses presuppositions that make conversation possible in general. From these presuppositions he deduces two normative principles of discourse which have to be fulfilled in actual practical discourse if its result – a norm, rule, or bill – is to be considered valid. The universal presuppositions Habermas has borrowed from Robert Alexy are the following:

- (2.1) Every speaker may assert only what he really believes.
- (2.2) A person who disputes a proposition or norm under discussion must provide a reason for wanting to do so. (Habermas 1995, 88.)

In addition to these, Habermas argues, we need what he calls a rule of openness.

- (3.1) Every subject with the competence to speak and act is allowed to take part in a discourse.
- (3.2) a. Everyone is allowed to question any assertion whatever.  
b. Everyone is allowed to introduce any assertion whatever into the discourse.  
c. Everyone is allowed to express his attitudes, desires, and needs.
- (3.3) No speaker may be prevented, by internal or external coercion, from exercising his rights as laid down in (3.1) and (3.2). (ibid., 89)

From these rules Habermas deduces two principles of discourse ethic: the universality principle U and the discourse principle D. In the practical discourse principle U is fulfilled when

- (...) all affected can accept the consequences and the side effects its general observance can be anticipated to have for the satisfaction of everyone's interests (and these consequences are preferred to those of known alternative possibilities for regulation) (ibid, 65).

The purpose of the universality principle is to support the tendency of interest generalization. By means of the universal principle, Habermas wants to encourage the participants in the practical discourse to take the view of another person, to *engage in a universal exchange of roles*, which G. H. Mead called *ideal role taking* or *universal discourse* (ibid., 65). The aim of the practical discourse is to find such a norm that everyone can approve regardless of race, sex, age, world view, or even existence – meaning that we should take the generations to come

into account. The universal principle helps us in the quest for a valid norm in the light of consequences and side effects which can be anticipated at a given moment. Another principle that Habermas puts forward is the discourse principle D:

Only those norms can claim to be valid that meet (or could meet) with the approval of all affected in their capacity as participants in a practical discourse. (ibid., 66).

This principle is also founded on universal presuppositions of argumentation. It deals with the procedures of practical discourse. In fact, Habermas says that this procedure actually *is* practical discourse. According to him, this principle is formal because it does not provide any substantive guidelines but only sets the procedure for practical discourse:

Practical discourse is not a procedure for generating justified norms but a procedure for testing the validity of norms that are being proposed and hypothetically considered for adoption. That means that practical discourses depend on content brought to them from outside (ibid., 103).

There is no point in engaging in a practical discourse outside the life-world of a specific social group or society in a specific time and place. This principle also demands that if the validity basis of a factual norm disappears in the course of time – perhaps as a result of some unexpected side effects – a new practical discourse must be set up following principle U. In his discourse ethics Habermas does not tell us *how* we should organize practical or legislative discourse for it to realise principle D, but in his discourse theory of justice he does precisely this. In it he constructs an ideal model of legislation which allows the gap between facticity and validity be bridged.

### 5.3 Action research between facticity and validity

In *Between Facts and Norms* Habermas "goes on to develop a yardstick for evaluating modern society", to quote Kaarlo Tuori (1993a, 2). In the book, Habermas further develops themes which have already been expressed in the theory of communicative action and discourse ethics. He focuses his attention on the question of how valid action norms are possible in a democratic *Rechtstaat* (constitutional state). For this purpose he develops a conceptual tension between *facticity* (*Faktizität*) and *validity* (*Geltung*).

The criterion of the *validity* of norms is the discourse principle D. In *Between Facts and Norms* Habermas just gives a slightly different formulation to the principle: "Just those action norms are valid to which all possible affected persons could agree as participants in rational in rational discourse" (Habermas 1996, 107). With the concept of 'rational discourse' Habermas wants to emphasize that validity can be gained only in a discourse that

(...) takes place under conditions of communication that enable the free processing of topics and contributions, information and reasons in the public space constituted by illocutionary obligation (Habermas 1996, 10).

A totally new aspect here is that Habermas allows some bargaining in practical

discourses, but only under the strict regulation of discursively grounded procedures. But the core of discourse ethics remains the same; validity means procedures implied by principle D.

The *facticity* of a norm refers to different kinds of factual norms. All the laws in a modern state that have been enacted in the right order have a factual status. But the concept of facticity is broader: There are factual norms which have not been written down, which have a status of *de facto social acceptance* and possess social validity (*soziale Geltung*) (Regh 1996, xvi; Habermas 1996, 29; 69). Facticity covers unwritten laws, law-like customs and habits as well. A norm is factual if it has imperative power. On the basis of a factual norm, a person who breaks the rule can be punished, or at least criticized.

In schools, for instance, the facticity of norms is explicitly expressed in the curriculum. It has a factual status which lays down the terms which have to be followed in schools. But the written curriculum is not the one and only factual norm. There are a lot of implicit action norms, which have a factual status. The 'hidden curriculum' consists of factual norms, in spite of the fact that they are not explicitly expressed anywhere (see Broady 1982; Giroux & Purpel 1983). The validity of these norms is based on the *de facto social acceptance*, however undemocratically the facticity may have been achieved.

The closer the practices of the society are to the ideals of democracy, the narrower is the gap between facticity and validity. In an ideal situation, only valid action norms become factual, achieved through democratic discursive will-formation, and enacted following the discourse principle mentioned earlier. In reality such conditions are never achieved for several reasons. One reason is that we do not know all the possible consequences of a norm at the moment it is enacted; we cannot conceive of all the possible concrete situations in which the norm is going to be applied. Another reason for the inevitable tension between facts and norms is that the communicative action between those concerned never realizes perfectly the validity claims mentioned above. As Jack Mezirow (1990, 11) puts it:

In reality, the consensus on which we depend to validate expressed ideas almost never approximates the ideal. We never have complete information, are seldom entirely free from external or psychic coercion of some sort, are not always open to unfamiliar and divergent perspectives, may lack the ability to engage in rational and critically reflective argumentation, seldom insist that each participant have their freedom and equality to assume the same roles in the dialogue (to speak, challenge, critique, defend), and only sometimes let our conclusions rest on the evidence and on the cogency of the arguments alone.

Thus, the basis of validity of factual action norms is always imperfect and unfinished. The consensus achieved through communicative action is always provisional. Therefore, there is an inevitable tension between the facticity and the validity of action norms. The tension is illustrated in the following figure:

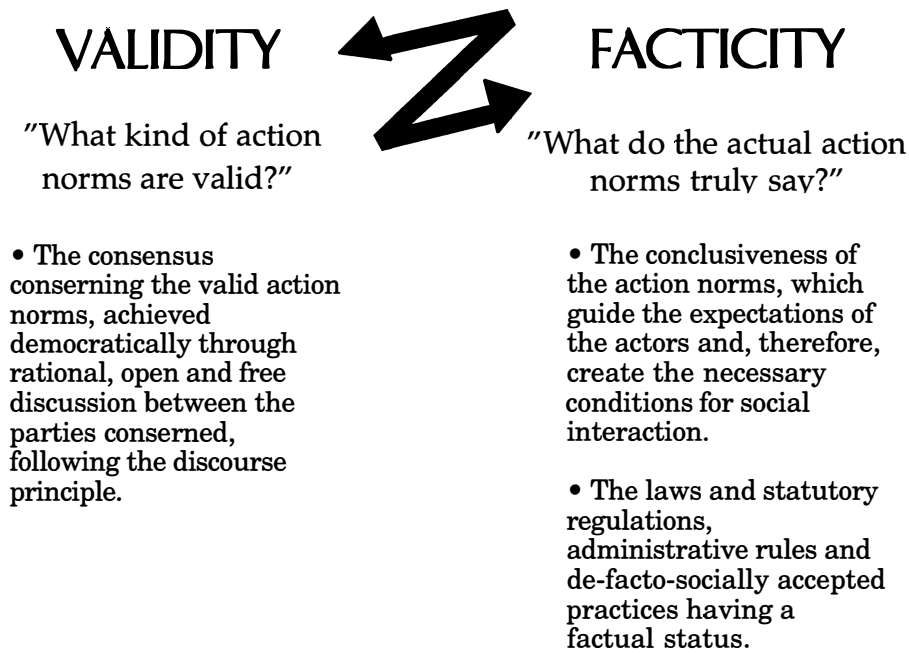


FIGURE 2 The tension between factual action norms and the validity in rational democratic will-formation (Habermas 1996, 90–91; see also Regh 1996, xvi–xvii; ).

In his discourse theory of justice, Habermas differentiates the discourse principle into the moral principle and the democracy principle. The moral principle measures the legitimacy of norms, and the democracy principle measures the legitimacy of positive justice (Tuori 1993a, 11). Here the moral principle serves the same function as principle U, discussed earlier (Habermas 1992, 140). Now the democracy principle has actually been converted into the discourse principle of justice. Only those laws and statutes are legitimate that are legislated according to the democracy principle. In other words, the moral principle concerns the moral validity of the norms, and the democracy principle concerns the legitimacy of laws and statutes. The processual nature of the democracy principle is illustrated in the model of rational political will-formation below:

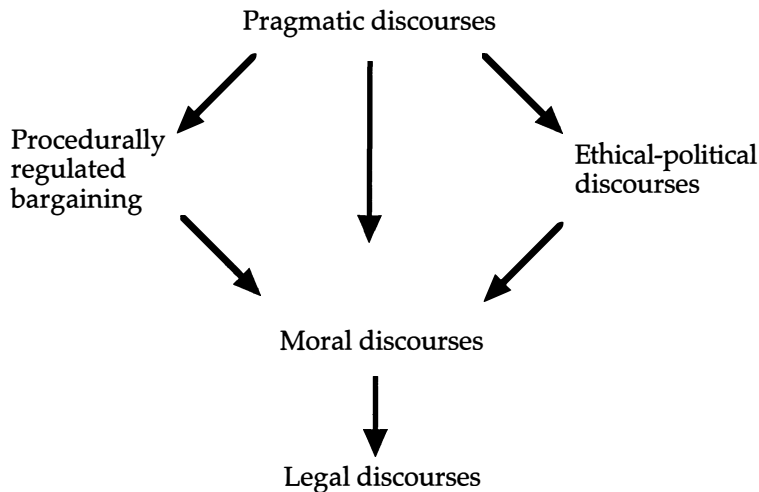


FIGURE 3 A process model of ideal rational political will-formation (Habermas 1996, 168).

The process begins with *the pragmatic discourses* in which useful means to given aims are considered. Habermas writes: "*Pragmatic discourses extend only to the construction of possible programs and estimation of their consequences*" (ibid., 165). If a plan proves to be useful and there is no conflict of interest or values involved, the process continues directly to the moral discourses where the proposed action norm is subordinated to the test of *moral discourses*. If the proposed action norm (a recommended rule, a bill, a norm, etc.) seems to be problematic because of the diversity of interests, the process continues with *procedurally regulated bargaining* (*verfahrensregulierte Verhandlungen*)

between success-oriented parties who are willing to cooperate. Bargaining aims at compromises the participants find acceptable under three conditions. Such compromises provide for an arrangement that a) is more advantageous to all than no arrangements whatever, b) excludes free riders who withdraw from cooperation, and c) excludes exploited parties who contribute more to the cooperative effort than they gain from it (ibid., 165-166).

This bargaining is a kind of trading of benefits in the spirit of fair play<sup>1</sup>. The purpose of regulated bargaining is to solve any conflicts of interests in a way that all concerned can approve. The bargaining is regulated and restricted strategic action, where the parties engage in communication to gain a satisfactory negotiated settlement.

When the proposed action norm proves to be problematic from the point of view of value disagreement, *ethical-political discourses* should be opened up. In these discourses the community discusses the values which are worthy of united effort. The purpose is to clarify those values by which people experience solidarity in a given historical form of life. The ethical-political discourse "*engages the participants in a process of self-understanding by which they become reflectively aware of deeper consonances (Übereinstimmungen) in a common form of life*" (Habermas 1996, 165). Ethical-political discourses clarify those values which constitute the collective identity of a political community (Tuori 1993b, 133).

The purpose of *the moral discourses* is to confirm that the action norm does



not conflict with the demand of generalizable interest. The purpose of the moral discourses is to guarantee that the achieved consensus on the proposed action norm accords with the private interests of all concerned and that the world views or ethical commitments of any party are not excessively violated. If the result of earlier discourses is not consistent with the generalizable interest, the ethical-political discourses or procedurally regulated bargaining should be resumed.

If the proposed action norm is consistent with the common interest, the process continues into *legal discourses*. In these discourses between juridical experts the internal consistence of the combination of action norms is checked. All the resolutions of earlier phases have to be tested for legal coherence and certainty. This phase is indispensable because political legislature may use its lawmaking powers to justify only those norms (or legal programs) that are compatible with the existing legal system or the corpus of established laws (Habermas 1996, 168).

#### **5.4 Action research in schools as rational democratic will-formation**

The process model of rational political will-formation has originally been developed to describe the process of making laws. The model can also be applied to participatory action research. As illustrated above, the earlier paradigms of Habermas's production have been applied in action research quite successfully. The concepts of facticity and validity and the inevitable tension between them help disclose some new aspects of democratic will-formation in schools.

The better the discourse principle can be followed in discussions about ways of developing primary education, the narrower is the gap between the facticity and the validity of the curriculum. Curriculum planning in schools resembles the model of rational collective will-formation. This is especially clear in Finland, where a lot of work for the development of the curriculum is being done in schools. The status of the curriculum in schools can be compared to the status of law in societies: it is a collection of official documents which define norms of action and regulate social integration. Therefore, as illustrated in Figure 4, developing a curriculum is like enacting a law in a modern society, but on a miniature scale.

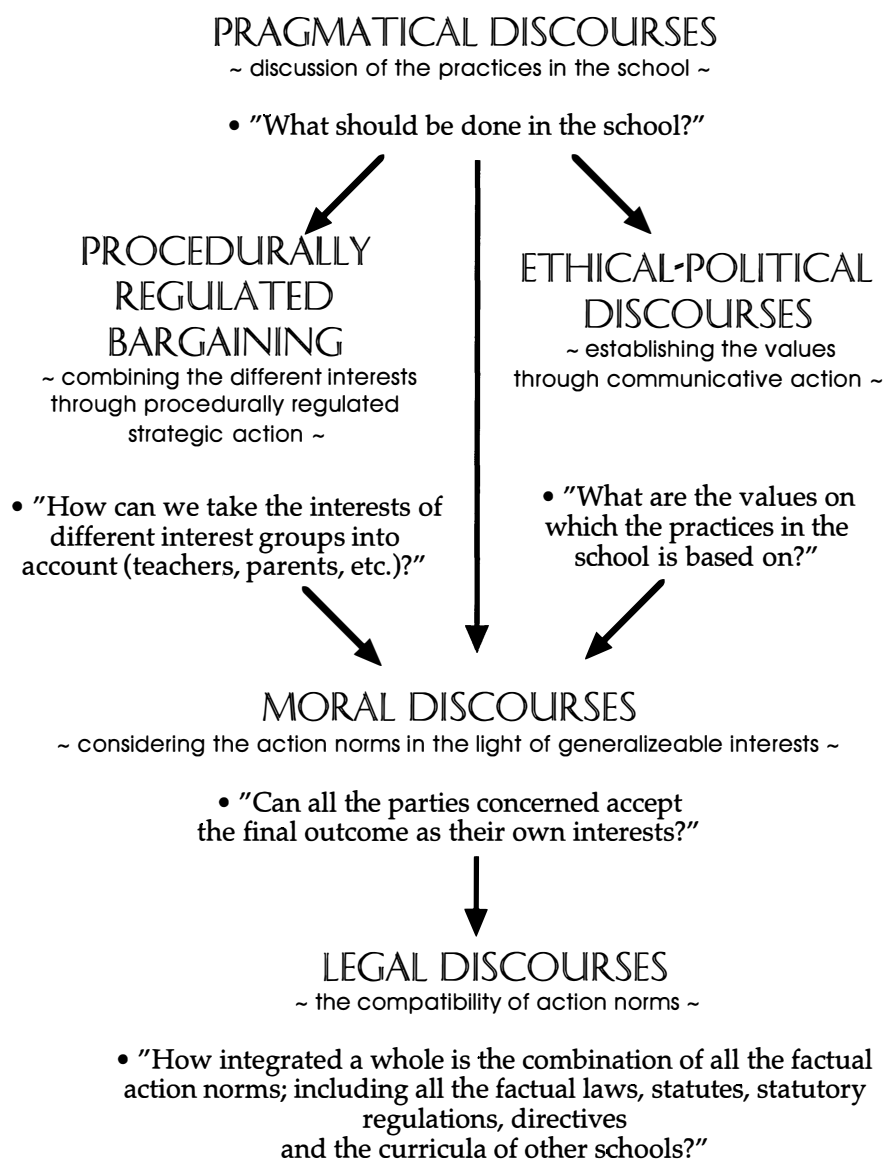


FIGURE 4 The process model of rational collective will-formation in developing a curriculum through action research.

As we discuss ways of developing primary education, a *pragmatic discourse* is being performed. We ask the question: "What should be done in schools?" The result of the discourses – a provisional consensus – is being crystallized both in the official curriculum and in the actual practices in schools. Thus, the different aspects of facticity and validity can be distinguished in the curriculum in precisely the same way as in the legal system. According to the national directives for curriculum development in Finnish schools, the laying out of the curriculum should start with a discussion of the basic values on which school education is based.

In other words, the pragmatic discourse preconceives *ethical-political discourses* about basic values. In these discourses, we ask ourselves: "What are the values on which the practices in schools are based on?" Curriculum development also includes stages of *procedural regulated bargaining* between the different parties. There are several groups which take part in these negotiations in accordance with their special interests, such as teachers, who present their own viewpoints on the subjects or branches of science in the curriculum. The negotiations between different groups are accomplished through strategic action, as described in section II above. The idea of procedural regulated bargaining does not require adherence to the strictest possible demands of communicative action. The parties may choose arguments that are advantageous to them and act strategically towards each other. However, according to the ideal model of political will-formation, the negotiations are procedurally regulated: every party has an opportunity to enter claims, and they have to be taken into account.

All the results achieved in previous stages of will-formation still have to be checked. The outcomes have to be accepted in *moral discourses*, where the action norms are considered in the light of generalizable interests. In moral discourses in schools we ask ourselves the question: "Does the final outcome of the earlier discourses promote such interests that are generalizable, so that all parties concerned can accept them as their own?" In schools such discussions are taking place, *inter alia*, at meetings of teaching staff and of the school board.

In the final stage, the curriculum goes through legal discourses. The compatibility of the combination of action norms in the curriculum has to be checked. In *juridical discourses* we ask ourselves: "How integrated a whole is the combination of all the factual action norms, including all the factual laws, statutes, statutory regulations, directives and the curricula of other schools?" If any contradictories or incompatibilities are detected, some part of the whole has to be adjusted: a new process of discourses has to be launched. The process of making legitimate action norms never ends. Combining different norms and negotiating about them is an unending process. The basis of validity of factual action norms is always imperfect and unfinished, and the consensus achieved through the process is always provisional. The inevitable gap between the facticity and validity of action norms remains, but the tension between them is at the same time a source of a new processes of will-formation.

## 5.5 Conclusions: towards a more sophisticated theory of democracy in action research?

*Between Facts and Norms* can be regarded as a concession in Habermas's ambitious discourse ethical project. In his earlier theorizing, Habermas strictly held to the validity claims of truth, truthfulness and rightness in the theoretical developments of discourse ethics and the theory of communicative action. Strategic action had been relegated to the status of a parasite in his idea of communication. Now, however, he 'accepts' the role of strategic action within certain limits within the concept of procedurally regulated bargaining. Thus, the result seems more realistic than his earlier theoretical models, which had illustrated more ideal situations for communication.

In everyday practices, we cannot close our eyes to actual strategic negotiations between interest groups. Therefore, in our opinion, the process

model of rational political will-formation seems fruitful for action researchers. It helps us take the forms of strategic action into account in theorising about action research in actual conditions. Thus, the reconstructed version of the theory of communicative action – the discourse theory of law – allows us to delineate a more realistic model of democracy in action research.

## REFERENCES

- Alexy, R. 1990. On the Problem of Justification of Normative Statement. In: S. Benhabib ja Dallmayr, F. (Eds.) *The communicative ethics controversy*.
- Anttonen, S., Heikkinen, H. & Willman, A. 1998. Action Research and the Theory of Communicative action. In: R. Erkkilä, L. Syrjälä & A. Willman (Eds.) *Promoting Teachers' Personal and Professional Growth*. University of Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Broady, D. 1982. Den dolda läroplanen. (*Eng. The Hidden Curriculum.*) Stockholm: Symposium.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Durkheim, E. 1964. *The division of labor in society*. Transl. by G. Simpson. New York & London.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Giroux, H. & Purpel, D. 1983. *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery*. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and Development: Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life*. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1984a. *The Theory of Communicative action*. Volume 1. *Reason and the Rationalization of Society*.
- Habermas, J. 1984b. *Was heisst Universalpragmatik? (Eng. What is Universal Pragmatics about?)* In: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative action*. Volume 2. *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1995. *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 1996. *Between Facts and Norms*. Oxford: Polity.
- Hopkins, D. 1988. *A Teachers' Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. 1972. *The Dialectic of Enlightenment*. New York: Macmillan.
- Jennings, L. & Graham, A. 1996. *Postmodern Perspectives and Action Research: Reflecting the Possibilities*. *Educational Action Research* 4 (2), 267 - 278.
- Kemmis, S. 1994. *Action Research*. In: T. Husén and N. Postlewaithe (Eds.) *International Encyclopedia of Education*. Volume 1. Exeter: Elsevier, 42 - 48.
- Kemmis, S. 1995a. *Action Research and Communicative Action*. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.

- Kemmis, S. 1995b. RACGP Action Research Planning Guide. Royal Australian College of General Practitioners.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. In: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge, 2 - 36.
- Mezirow, J. et al. (Ed.) 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Noffke, S. & Stevenson, R. 1995. *Educational Action Research. Becoming Practically Critical*. London: Teachers College Press.
- Oja, S. & Smulyan, L. 1989. *Collaborative Action Research. A Developmental Approach*. London: Falmer.
- Rawls, J. 1980. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford Univesity Press.
- Regh, W. 1996. Translators Introduction. In: J. Habermas. *Between Facts and Norms*. Oxford: Polity Press, ix-xxiix.
- Stringer, E. 1996. *Action Research. A Handbook for Practitioners*. London: Sage.
- Tuori, K. 1993a. Modernin oikeuden ytimessä I. (Eng. "*In the Core of Modern Justice I*".) *Oikeus* 1, 2-15.
- Tuori, K. 1993b. Modernin oikeuden ytimessä II. (Eng. "*In the Core of Modern Justice II*".) *Oikeus* 2, 132-151.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*. London: Kogan Page.

**THIS IS MY TRUTH TELL ME YOURS.  
SOME ASPECTS OF  
ACTION RESEARCH QUALITY  
IN THE LIGHT OF TRUTH THEORIES**

**Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen and Leena Kakkori**

Julkaistaan Educational Action Research-lehdessä vol. 9, no 1. - Ref.  
(Ilmestyy maaliskuussa 2001)

Tekijänoikeudet Triangle Books, uudelleen julkaistu luvalla.

## 6 THIS IS MY TRUTH TELL ME YOURS. SOME ASPECTS OF ACTION RESEARCH QUALITY IN THE LIGHT OF TRUTH THEORIES

Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen and Leena Kakkori

Julkaistaan Educational Action Research-lehdessä vol. 9, no 1/2001.  
Tekijänoikeudet Triangle Books. - Ref.

Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen and Leena Kakkori. THIS IS MY TRUTH TELL ME YOURS. SOME ASPECTS OF ACTION RESEARCH QUALITY IN THE LIGHT OF TRUTH THEORIES. In this presentation, we introduce some aspects of various truth theories in the context of action research. The traditional ways of determining quality are based on the correspondence theory of truth, which, in our view, conflicts with the basic assumptions of action research. The pragmatic theory of truth seems to be clearly represented in the world of action research. In our opinion, other theories of truth can be productively applied as well. In addition to the classical theories of truth - the correspondence theory, the coherence theory and the pragmatistic view on truth - we discuss the truth as "aletheia" (a Heideggerian view on truth), the truth as Habermasian consensus and the truth as Foucaultian power/knowledge.

One of the "grand narratives" of successful action research is the development of farming methods on North American Indian reservations (Noffke & Stevenson 1995; Wallace 1987). Modern farming methods, based on the application of natural sciences, failed in the case of the Indians. However, when the Indian view on nature was combined with the research work and the efforts of administration, better results were achieved. The farming methods on reservations became more effective, and the Indians reaped larger harvests with less work. Simultaneously, some useful and feasible information was achieved through this project, which was the first in which the term "action research" was used. The project gave the impression of being successful in many aspects. It produced more knowledge about the natural conditions of reservations as well as the social conditions within Indian societies. At the same time it also proved to be of practical use, for it aided the Indians in the improvement of their own living standards.

This narrative of an action research project taking place on an Indian reservation sounds quite good, although the story could also be told in a different way, which might not produce as positive an illustration. Through this action research, we could claim, Indians have actually adjusted to the White Man's lifestyle, as they have reconciled themselves to live their lives on reservations. Thus, the narrative of a successful action research project could easily be turned into a story of effective colonisation and oppression. As a consequence of this action research project, "good Indians might not be dead Indians", rather people who do not cause any trouble for the white society.

Which of the narratives about this action research is "true"? Should we believe the former narrative of success in developing agricultural methods on Indian reservations, or the latter about the violation of the original Indian lifestyle by the White Man's rationality? Although this example has been

selected from the history of action research, similar dilemmas are encountered in all research projects. How do we convince people of the truthfulness of our statements? Or how can we claim we have developed something good or innovative? What if something has become worse at the same time? What is the "truth"? Can it be found somewhere "out there", as the Cartesian view supposes?

In action research, the question of truth generally tends to be connected to the pragmatic theory of truth (Bridges 1999). Despite the fact that the pragmatic view is dominant in the world of action research, other theories of truth can, in our opinion, be productively applied in action research as well. Our purpose here is to discuss the relevance of different views on truth in action research. In this article, we reflect upon the foundations of classical correspondence theory, coherence theory and pragmatistic theory of truth - including their potential possibilities and weaknesses within action research. Complementary to these traditional views we introduce the Habermasian consensus theory, the Heideggerian hermeneutical view of truth and the Foucaultian notion of truth as power.

## 6.1 Truth as correspondence

According to the correspondence theory of truth, a sentence is considered to be true if it corresponds to the state of affairs in reality. In the previous example regarding Indian reservations, the positive research results of successful farming on Indian reservations are true only if the documentation of the research data corresponds to reality. In other words, if we claim that positive results were achieved, the claim is true if there really was progress in farming.

In his book, *Tractatus Logico-Philosophicus*, young Ludwig Wittgenstein expressed a sophisticated version of the correspondence theory of truth (Wittgenstein 1962). According to the opening page of *Tractatus*, the world consists of atomic state of affairs and only of those (Wittgenstein 1962, 31):

- 1 The world is all that is the case.
- 1.1 The world is the totality of facts, not of things.
- 1.11 The world is determined by the facts, and by their being all the facts.
- (...)
- 2 What is the case, the fact, is the existence of atomic facts.
- 2.01 An atomic fact is a combination of objects (entities, things).

According *Tractatus*, a sentence is true only if the things in the world are linked to each other in accordance with the way in which words are linked to each other in a sentence. This is an elementary part of the Wittgensteinian picture theory of meaning. The truth is regarded as the link, which connects the world and the language. The Wittgensteinian picture theory can be interpreted in the following way: an atomic sentence in the sphere of language corresponds to an atomic fact (the case or not-the-case) in the world. A complex sentence is condensed out of several atomic sentences and it is true if its constituents are true. The only way to find out if the complex sentence is true is to reduce it to atomic sentences and to compare atomic sentences with atomic facts. For example, to verify the sentence "every human being is a philosopher", we



should reduce it to several atomic sentences like "Leena Kakkori is a philosopher", "Hannu Heikkinen is a philosopher", "Rauno Huttunen is a philosopher" etc. After having done this, we should compare these (an infinite amount of) atomic sentences with reality. If we were to discover that even one human being is not a philosopher, the complex sentence would be untrue. According to some interpretations, Wittgenstein also proposed the idea of a universal chronic, which is a complete condensation of all true complex and atomic sentences. (Aaltola 1976, 11; 16).

**LANGUAGE**

the universal chronic

theories

complex sentences

atomic sentences

**THE WORLD**

atomic facts

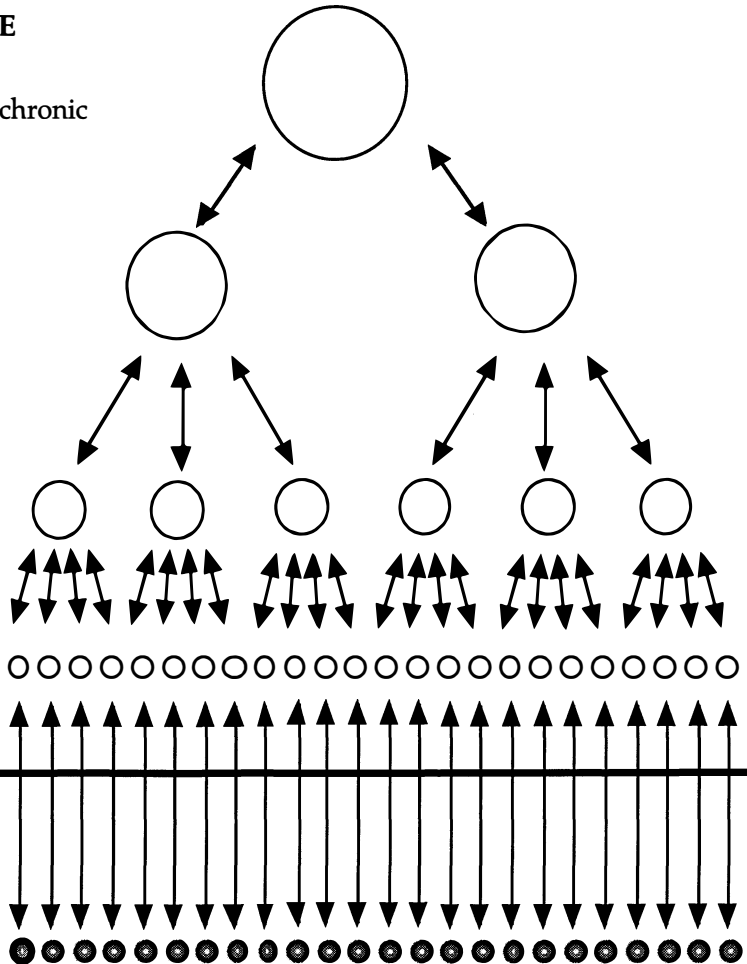


FIGURE 1 An interpretation of the Wittgensteinian version of the correspondence theory of truth, also known as "the picture theory of meaning". People create thoughts (logical pictures) out of these atomic facts. These logical pictures are true if the meaning content corresponds with reality. To discover the truth or the untruth of a picture one must compare it with the reality (see Wittgenstein's paragraphs 2.21-2.224 in *Tractatus*).

The idea of comparing atomic sentences with atomic facts is problematic. It presumes that sense-data or sense-experience is the only source of knowledge (and that all sentences which are not reducible to atomic facts are meaningless) and that we have automatic access to the facts (of sense-experience). It presumes that everybody would be able to compare an atomic sentence with an atomic fact despite language, culture, paradigm, conceptual scheme, world view etc. In contemporary discourse, it is generally accepted that every perception and sensation is theory-impregnated (e.g. Lakatos 1978, 15). We do not have any automatic access to objective facts. The "facts" exist within a world view or paradigm ("the *In-der-Welt-sein* nature of the facts"; see Heidegger's critique below). Consequently, empirical facts do not simply justify or falsify theories (complex sentences). There is no clear demarcation between theoretical sentences and empirical sentences.

According to Strawson (1964), the things, which we call facts, are actually located in the sphere of language, not in the world. Thus, the verification process includes the comparison of one linguistically mediated entity (an atomic sentence) with another linguistically mediated entity (an atomic fact). This was also the view of the later Wittgenstein, who abandoned the picture theory of meaning and replaced it with the theory of language games, which gets close to Heidegger's view on language and world.

The correspondence theory has been interestingly criticised by German philosopher Martin Heidegger (1886-1976) in his Opus Magnum *Sein und Zeit* (Heidegger 1986). Heidegger aims at questioning the ontological difference or dualism behind the correspondence theory. Heidegger claims that the correspondence theory is based on Cartesian dualism, which premises that the knowing subjects and the world, as subjects and object, inhabit opposite positions. Since the time of Rene Descartes (1596-1650) until this century, the subject-object relationship has become determinative both in philosophy and in scientific thinking. Heidegger's critique is directed particularly to the division between the two, in which everything is attempted to be understood through the subject-object relation. The world is interpreted as one object, including everything in itself, or as a collection of all objects, and philosophers/scientists view the world as if they were outsiders. This was the case in our previous example of the action research project on the Indian reservation: the Indian community was regarded as a single object or a combination of objects.

For Heidegger, the world is primarily the place, where objects are encountered. But we are always in the world before encountering the objects. *Being-in-the-world* (*In-der-Welt-sein*) cannot be explained by the subject-object relation, however. Heidegger's critique of the correspondence theory is based on this *being-in-the-world*. According to the correspondence theory, the correspondence between a sentence and its object presupposes the traditional subject-object relation. Within the Heideggerian world-view, the truth cannot be found in any statement of the world, because it is impossible to take any possession of the world as an object. (Heidegger 1986, 13-14). Taking possession, in this sense, refers to objectifying through calculating, measuring and determining an object.

In his later writing, Heidegger calls the possession of the world *representational-calculative thinking* (*rechnende Denken*) (Heidegger 1993). Heidegger claims that this kind of thinking has become dominant in science. To return to our example of an action research project in an Indian community, we could claim that the Indian lifestyle was reduced to numbers and statements through representational-calculative thinking. In other words, the Indian

society and the natural environment in the reservation were transformed into a "perfect picture", as the White Man saw it. The research report illustrated how the reservation "really works" through words and numbers. Additionally, scenarios were created in order to demonstrate how to harvest more efficiently.

What the numbers and the statements do not reveal is what it was like to be an Indian on the reservation prior to or following the intervention. The view on the reservation was that of the White Man, and was based on his way of thinking and living and his relationship to nature.

According to Heidegger, an alternative way of thinking is what is referred to as *letting-be* (*Gelassenheit*) (Heidegger 1993). This kind of thinking lets things be in their beingness and does not force them into the subject-object relation. Through this letting-be-thinking, the human will give up the need to explain and possess. Taking this stand in our example about the Indian Reservation, it would question the basic assumptions upon which the action research was based. Does the Heideggerian idea of truth as *letting-be* imply that we could no longer engage in action research or any other kind of research at all? Of course the answer is no. The notion of truth as correspondence is useful. Actually, almost everything around us is the product of science, which is founded on correspondence theory. However Heidegger's main argument is that truth as correspondence relies on hermeneutical truth (truth as *Aletheia*) (Heidegger 1992, 266).

## 6.2 Truth as successful practice

Very often, the quality criterion of action research is pragmatic. In a nutshell, the pragmatistic theory says: what is true is what works. On an Indian reservation this might mean the production of a better harvest with less effort. From the pragmatistic point of view, the action research project was successful.

The pragmatistic view on the problem of truth might actually be the oldest "theory of truth". Also modern science is based on the attainment of rational and successful practice: for better calendars, better medicine, better management, better bookkeeping, better ships, better weapons etc. In the 17th century the practicality of truth was well acknowledged. Johann Wolfgang Goethe, for instance, noted: "*What is fruitful, is alone true*" and "*I regard as true that idea which is fruitful for me, fits in with the rest of my thought, and at the same time benefits me*" (Goethe according to Horkheimer 1978, 424). Furthermore, according to Karl Marx (Marx 1845):

The question whether objective truth can be attributed to human thinking is not a question of theory but is a practical question. Man must prove the truth --i.e. the reality (*Wirklichkeit*) and power, the this-sidedness of his thinking in practice. The dispute over the reality or non-reality of thinking, that is isolated from practice, is a purely scholastic question.

What is actually known as the pragmatistic theory of truth was founded in the United States by Charles Peirce, William James, F.S.C. Schiller and John Dewey. William James (1994, 97) claims that:

True ideas are those that we can assimilate, validate, corroborate and verify (...)  
That is the practical difference it makes to us to have true ideas; that, therefore, is  
the meaning of truth, for it is all that truth is known-as.

You can either say "*it is useful because it is true*" or "*it is true because it is useful*".  
Both mean exactly the same thing. An idea becomes fulfilled and can be verified  
in practice. The verification process of an idea is practice and vice versa (Ibid,  
98.) Truth is the collective name for verification processes (ibid., 104). James's  
idea of the truth is "*workableness*" or "*usefulness*":

...in order to be true, means particular workings, physical or intellectual, actual or  
possible, which they may set up from next to next inside of concrete experience"  
(ibid., 173).

The Jamesian concept of truth corresponds well to the spirit of Kurt Lewin's  
action research - no doubt Lewin was clearly aware of the pragmatistic ideas.  
The very notion of action research corresponds with pragmatistic philosophy in  
general. Very often, the quality of an action research project is its  
workableness. But the concepts of workableness or usefulness cannot serve as  
the sole criterion for determining the quality of action research. The problem is  
that the concepts of workableness and usefulness are not self-evident. In our  
example, while better farming is a positive result of the project, we must ask  
ourselves what side effects occurred? Was there alienation, a break in cultural  
identity, a loss of meaning of life, as a result of this "progress"?

The Jamesian theory neither reveals nor is interested in what usefulness  
or better practice really means. In most cases action research does produce  
some changes in practice. What is needed is a way to validate changed practice.  
The pragmatistic theory of truth is not a means by which this validation can be  
accomplished, but, on the contrary, it presupposes the criteria of usefulness or  
better practice. Who dictates the criteria? If the criteria are given, who validates  
them? What is the truth of successful practices? Some clues may be found in the  
consensus theory of truth.

### 6.3 Truth as coherence and paradigmatic truth

According to coherence theory, the truth is regarded as the compatibility  
between sentences. The relationship between language and the world remains  
irrelevant. Only a connection between theories and propositions is involved.  
Nowadays, the coherence theory is mainly used to support other truth  
theories. Commonly, it is used together with the correspondence theory: if the  
theory is incompatible with the empirical findings, in order to achieve  
coherence, the empirical observations must be checked, additional hypotheses  
must be presented, or the theory must be revised.

Every researcher always sets a sort of hermeneutic claim on coherence,  
either implicit or explicit. The researchers' work is always done in the light of  
some kind of schemata or comprehensive theory. According to Lakatos, pure  
atomic facts do not exist, but every perception is theory-impregnated (Lakatos  
1978, 15). Every perception, observation or finding is made within some

framework. The framework defines which area of reality we start to investigate and by which means. The framework (pre-understanding) constitutes the object, and when the framework changes - as a result of a revolutionary hermeneutic experience - the object changes.

Thomas Kuhn (1970) referred to this framework as a "paradigm". According to Kuhn, within "normal science" we collect knowledge, which supports the prevailing paradigm, and we articulate the paradigm in greater detail. Normal science collects facts which strengthen the existing paradigm. Normal science aims at better coherence between the theory and the observations. For Kuhn, natural scientific research in the period of "normal science" - as opposed to the abnormal period of scientific revolutions - is the solving of puzzle-problems. A scientist is a kind of "puzzle-solver". The primary concern is not to find new "truths" from nature, but to strengthen the existing truth (paradigm) by finding its missing pieces.

No part of the aim of normal science is to call forth new sort of phenomena; indeed those that will not fit the box are often not seen at all (...) Instead, normal-scientific research is directed to the articulation of those phenomena and theories that the paradigm already supplies. (Kuhn 1970, 24)

The scientific community allows and encourages its members to choose the scientific problems that can be solved within the existing paradigm. Other kinds of problems are excluded, for example, by labelling them as metaphysical, by referring them to another discipline or simply by claiming that they are too problematic to be worth solving.

A paradigm can, for that matter, even insulate the community from those socially important problems that are not reducible to the puzzle form, because they cannot be stated in terms of the conceptual and instrumental tools the paradigm supplies. (Ibid., 37)

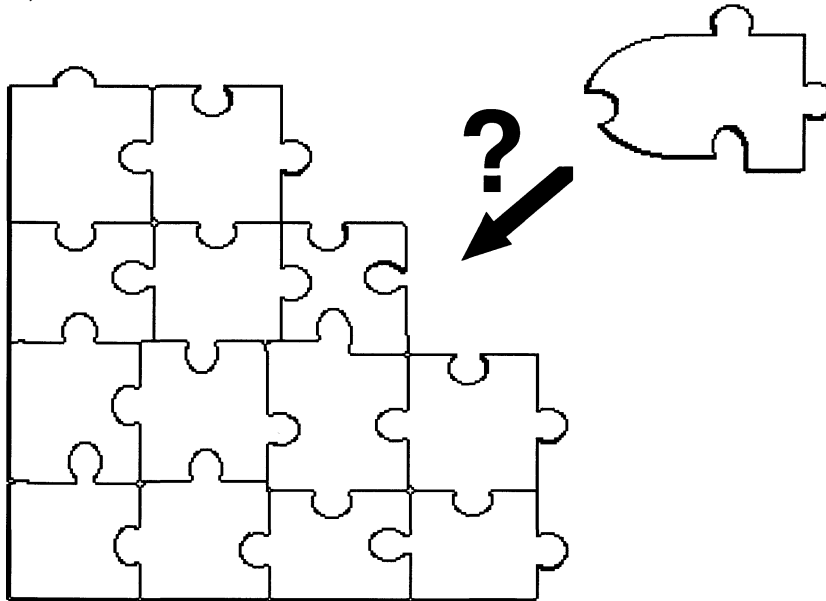


FIGURE 2 Truth as puzzle solving. A new piece of knowledge is true when it fits.

If the scientific experiment does not support the paradigmatic truth (the existing paradigm), either the experiment is proclaimed a failure or an "*anomaly*" is acknowledged. An anomaly is a phenomenon, detected in acceptable scientific tests, which cannot be explained within the prevailing paradigm. When an anomaly has been detected, some amount of "untruth" must be accepted within the prevailing paradigm. In an anomalistic perception, nature fails to fulfil the expectations created by the paradigm. In the early stages of normal science the coherence between theory and empirical observations (the result of scientific tests) is at its peak. When a paradigm is articulated (the progress of a paradigm) more accurately, this coherence begins to crack and more anomalies begin to emerge. According to Kuhn, a mature paradigm makes esoteric inquiry and a high level of professionalism possible, although it also allows for anomalies, even making them inevitable.

If for some extra-scientific reasons it is necessary to remain within an existing paradigm despite the presence of anomalies, the power of scientific imagination has no limits. A scientist has numerous ways of expanding or fixing an existing paradigm. In many cases, extra-scientific motives are involved in the formation of scientific theory. Alternative paradigms can arise and fair scientific debate can occur only in a favourable environment. A favourable environment for science includes the tolerance of other opinions, the freedom of expression and open and equal scientific discourses. In the field of action research, it is essential to open up a communicative space, as Stephen Kemmis (2000) has put it, which enables as free communication between the participants as possible.

#### 6.4 Action research as uncovering of the truth

We could claim the action research project on the Indian reservation presented so-called positivistic social inquiry, in which social phenomena were viewed as natural phenomena. This kind of social science takes an objectifying attitude toward individuals and societies. The philosopher Wilhelm Dilthey (1833-1911), known as one of the most significant advocates of German hermeneutics, wanted to overcome this kind of view. He claimed that there is a significant difference in methodology between the human sciences and the natural sciences:

Now the cultural sciences differ from the natural sciences in that the latter have as their object facts that appear in consciousness as coming from without, as phenomena, and as given individually. For the former, in contrast, they appear as coming from within, as reality, and as an original, living whole. For natural sciences this means that a connected nature is given in them through supplementary inferences and a combination of hypotheses. For cultural sciences, on the other hand, it follows that in them the connectedness of psychic life lies at their foundation universally as something originally given. Nature we explain; psychic life we understand (...) This brings about a very great difference between the methods through which we study psychic life, history, and society, and those through which the knowledge of nature is achieved."(Dilthey, according to Habermas 1989, 145)

For Dilthey, explanation means application of theoretical concepts to facts, which have been brought about through systematic observation. To understand something is to insert yourself into the given tradition or culture, to

transcend into a kind of "otherness" or "alienness", so that the alien or past experience can be revealed or "relived". One of the approaches based on this kind of Diltheyan understanding is ethnomethodology. According to Pertti Alasuutari, the main idea of ethnomethodology is to make the rules we use in ordinary life visible and to reveal the basic assumptions that we collectively share (Alasuutari 1989, 68). Actually, these rules and assumptions are the language games, which Wittgenstein discussed, in his later writings.

In ethnomethodology and social research, the question of truth and validity differs from that of the positivistic social theory, which relies on the correspondence theory of truth. Heidegger's "hermeneutic concept of truth", not taken dogmatically, could be useful for action research. (Heidegger 1986 §§43-44.) In his critique of correspondence theory, Heidegger presents the truth as uncovering. This uncovering is always accompanied by Being (Sein). Heidegger's word for truth is *Aletheia*. The word *Aletheia* was introduced in ancient Greek and was in use even before Plato and Aristotle. Heidegger wanted to revive the original meaning of the word *Aletheia* as uncovering. Hermeneutic truth is not a relation - neither correspondence nor coherence - but rather is a way in which the being (Seiende) discloses itself. The hermeneutic truth implies the way in which statements always point back to language, the place in which the statement is made. Language uncovers itself and is not directed outside of language. In this circle, truth occurs as *Aletheia* (Heidegger 1982, 261 / Heidegger 1986, 218-219):

To say that assertion is true signifies that it uncovers the entity as it is in itself. Such an assertion asserts, points out, "lets" the entity "be seen" in its uncoveredness. The Being-true (truth) of assertion must be understood as Being-uncovering. Thus truth has by no means the structure of an agreement between knowing and the object in the sense of a likening of one entity (the subject) to another (the object).

From the point of view of action research, understanding truth as uncovering the Being seems rather far fetched. Nevertheless, it allows for the construction of the other type of truth concept, which is necessary in action research. For Heidegger, *Aletheical* truth is always simultaneously a not-truth; in other words, uncovering is always simultaneously covering. The Being of being (Sein des Seiende) is never uncovered completely. (Heidegger 1986, § 44). The Indian village can never be totally uncovered. The truth could potentially be "the truth of the researcher", "the truth of the Indian", "the truth of history" etc. Thus, the truth is never the entire truth.

The truth as uncovering will always belong to a history, to a time and a place. Its essence can be described as happening not as permanent correspondence between sentences and things. When the truth is happening, it is always in the world, and we never call the world into question. Actually, if we were not in the world we would be unable to ask anything. When we pose a question, we are already in the world. In Heideggerian terms, we are always already thrown into the world. Especially in action research, it is clear that we are unable to remove ourselves from the research. The research is always already in the world. The researcher is always in the research, even prior to having asked the very first question. The researcher cannot be an outsider. We are already in research when we question its meaning.

The world, tradition and research are all going on simultaneously as you question them. There is no possibility to exist outside of them. The truth, which is uncovered in the research, is the occurrence of research. Questions have answers because the research uncovers something, which it is possible to

question. Questions have answers, because the research has uncovered something that is possible to ask. This can be referred to as moving in a hermeneutic circle, in which truth is uncovered together with the occurrence of research.

## 6.5 Open discourse as a validity criterion - the truth as consensus

Within the framework of critical theory, action research is regarded as a social process in which people reflect on their actions and social conditions as participants of a critical discourse. From this perspective, the aim of an action research project is to promote open and rational discourse about their practices. Through the process of action research, people can become more sensitive to questions regarding, for example, equality, ecology and justice. The result of an action research project could be a new mode of discussion, which is based on openness, reciprocity and reflectivity. These are qualities of so-called critical discourse, in which - in an ideal situation - there is no other force than that of a better argument. Jürgen Habermas also refers to this kind of "force" as a "rational motivation" (Habermas 1984, 137). The Habermasian consensus theory of truth is based on these premises.

For Habermas, the ultimate criterion of truth is the rationally motivated consensus regarding the subject concerned. The consensus theory of truth is not actually interested in the "truth" of propositions and claims, but the correct (justified) procedures by which to achieve a valid conviction (Habermas 1984, 137). In discussion, the validity claim of a proposition could be based on correspondence, coherence, praxis or something else. The validity claim is to be decided in the discourse itself. What Habermas is interested in is identifying the procedures or rules which must be followed in order for the outcome of a discourse (theoretical or practical) to be considered valid. According to the consensus theory, a conviction achieved through scientific debate is invalid if the opinions of all notable experts and professionals were not taken into account, if some research report was concealed, if a given authority had non-disputable power over the subject, if ideological illusions affected the formation of consensus (systematically distorted communication), if some aspects were disregarded because of the distorted science policy (distribution of research resources) etc.

Habermas has articulated the general rules or the universal conditions for argumentative action in his discourse ethics. Habermas has adopted the formulation for the rules from Robert Alexy (Habermas 1995, 88-89; Huttunen & Heikkinen 1999):

- 2.1 Every speaker may assert only what he really believes.
- 2.2 A person who disputes a proposition or norm under discussion must provide a reason for wanting to do so. (...)
- 3.1 Every subject with the competence to speak and act is allowed to take part in a discourse.
- 3.2 a. Everyone is allowed to question any assertion whatever.
  - b. Everyone is allowed to introduce any assertion whatever into the discourse.
  - c. Everyone is allowed to express his attitudes, desires, and needs.
- (3.3) No speaker may be prevented, by internal or external coercion, from exercising his rights as laid down in (3.1) and (3.2).



In action research, it is also important to reflect on whether the conditions of argumentative action have been realised or not. For example, we should ask the following questions. Have all those concerned received similar opportunities to participate in the action research process in its planning and evaluation phases? Have all relevant arguments been heard? Are there some "self-evident concepts" which are actually problematic when critically reflected upon? Is there some communication breakdown between the professional researchers and the other participants? In research, we rarely achieve a perfectly valid consensus. We have to resign ourselves to a provisional consensus, an "unfinished truth". As Jack Mezirow (1990, 11) puts it:

In reality, the consensus on which we depend to validate expressed ideas almost never approximates the ideal. We never have complete information, are seldom entirely free from external or psychic coercion of some sort, are not always open to unfamiliar and divergent perspectives, may lack the ability to engage in rational and critically reflective argumentation, seldom insist that each participant have their freedom and equality to assume the same roles in the dialogue (to speak, challenge, critique, defend), and only sometimes let our conclusions rest on the evidence and on the cogency of the arguments alone.

The problem in real world is not just that we do not have valid consensus but also that there is no place to open discussion at all like was the case in this Indian reservation. That is why Michael Foucault critique of power/truth must be acknowledged in the field of truth theories.

## 6.6 The power and the truth

According to Michael Foucault's history of knowledge, things do not have any origin. When we are doing research it is impossible for us to find the origin of things. The essence of things is slowly developed from various kinds of forms. Conversely, reality is disintegrated and heterogeneous, an historical constellation. Reality and history do not possess any qualities of being grounded, permanent nor lasting. Foucault does not aim at any objective truth. He aims at a narrative of history, which is a story, a tale, or a myth. (Marshall 1990, 17-18).

Reality depends on the use of power, which determines the interpretation. Things can be identified only when they inhabit their own place within the system. They have no identity outside of the system Foucault writes:

Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. (Foucault, according to Jones 1991, 102.)

Power and knowledge are accumulated to experts and specialists, whose fields of speciality are becoming increasingly narrow. Because of this, according to Foucault, knowledge cannot be neutral or pure, right or wrong.

Foucault focuses his attention on the question of how power relations shape individuals. He does not question why people do what they do. The individual identities are formed through the power relations. Individuals cannot

be determined and understood without taking into consideration the relations of power, which shape them. Similarly to his teacher, Louis Althusser, Foucault claims that an individual is an imaginary particle of the ideological representation of society (Foucault 1992, 194; See also Foucault 1980, 60):

The individual is no doubt the fictitious atom of an «ideological» representation of society; but he is also a reality fabricated by this specific technology of power that I have called «discipline» (...) In fact, power produces; it produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth. The individual and the knowledge that may be gained of him belong to this production.

Research does not begin in a vacuum in which the researcher is an independent being. The researcher always has some kind of interests, agendas or aims. For instance, in our Indian reservation illustration, the White Man has a need - and the power - to teach farming methods to the Indians. The aim of the action research project was to improve the conditions on Indian reservations through agricultural development. However, had the Whites not driven the Indians onto reservations, there would be no need to teach them how to improve their agricultural skills.

Power and truth are intertwined prior to the initiation of the research process. The goals and results of research are not value neutral. From the researchers' perspective, agriculture is highly valuable. Therefore, teaching farming methods can be successful only if Indians adopt the same view.

## 6.7 This is our truth, tell us yours

In this article, we have not aspired to any final criteria of truth in action research. Instead, we have introduced various perspectives on the problem of truth, in the light of a historical example of a "successful" action research project. All of the aforementioned aspects of truth have both valuable points and restrictions. The correspondence theory is our natural way of thinking, and makes sense in many ways. However, there is no direct means of verifying how our theory corresponds to the facts. Another problem is that there are no pure facts, because all facts are theory-impregnated. Thus, the correspondence theory does not actually take us very far in the promotion of the quality of our research. This is especially true in action research.

In action research - and in research work in general - coherence theory and pragmatism can be used as criteria of quality. But if coherence means only compatibility within the dominating paradigm, the truth is plain ideology or power. A similar kind of problem appears in pragmatism: who has the power to determine a successful practice? Whose success are we interested in? That is why we necessarily need to incorporate both an aspect of consensus theory and the Foucaultian notion of power/knowledge.

Heidegger's concept of truth as *Aletheia* does not provide us with an answer to the question of "what is truth"? Alethetical truth as happening helps us to ask other kinds of truth questions and the "truth" of truth theories.

To conclude, within action research, in our view, various views on the problem of truth can be productively applied. Actually, a multi-paradigmatic situation seems to exist amongst action researchers. In our opinion, this could be regarded as a productive situation rather than some underdeveloped stage

of science. Within the field of action research, it is vital to sustain open and equal communication between the representatives of different frameworks. In other words, we should create communicative spaces in which people can discuss and debate problems and issues as freely as possible (Kemmis 2000). Aiming at consensus in scientific discourse, we should maintain a variety of perspectives in order to prevent any given hegemonic paradigm from forming the only criterion of truth.

## REFERENCES

- Alasuutari, P. (1989) *Erinomaista, rakas Watson: johdatus yhteiskuntatutkimukseen* (Splendid, Dear Watson: an introduction to social research). Helsinki: Hanki ja jää.
- Aaltola, J. (1976) *Merkityksen loogis-semanttinen ja sosiaalinen analyysi Wittgensteinin filosofian valossa* (Logical-semantical and social analysis of meaning in the light of Wittgenstein). Dissertation. University of Jyväskylä.
- Bridges, D. (1999) Educational research: pursuit to truth or flight into fancy? *British Educational Research Journal*, 25(5).
- Delanty, G. (1997) *Social science. Beyond constructivism and realism*. Buckingham: Open University Press.
- Foucault, M. (1992) *Discipline and punishment: The birth of the prison*. New York: Vintage books.
- Habermas, J. (1984) Wahrheitstheorien. In: J. Habermas: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 127 - 184.
- Habermas, J. (1989) *Knowledge & human interests*. Great Britain: Polity Press.
- Habermas, J. (1995) *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Heidegger, M. (1986) *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (1992) *Being and Time*. Oxford: Blackwell.
- Heidegger, M. (1993) *Discourse of Thinking*. New York: Harper and Row.
- Horkheimer, M. (1978) On the Problem of the Truth. In: M. A. Arato & E. Gebhardt (Ed.) *The Essential Frankfurt School Reader*. USA: Blackwell.
- James, W. (1994) *Pragmatism, A New Name for Some Old Ways of Thinking AND The Meaning of Truth, A Sequel to Pragmatism*. USA: Harvard.
- Jones, R. (1991) Educational Practices and Scientific Knowledge: A Genealogical Reinterpretation of the Emergence of Physiology in Post-Revolutionary France. In: S. J. Ball (Ed.) *Foucault and Education*. London: Routledge, 78 - 104.
- Kemmis, S. (2000) Exploring the relevance of critical theory for action research. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *The International Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Kuhn, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1978) *The Methodology of Scientific Research Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, J. (1990) Foucault and educational research. In: S. Ball (Ed.) *Foucault and education*. London: Routledge, 11-28.

- Marx, K. (1845) *Theses on Feuerbach*. "<http://csf.colorado.edu/psn/marx/Archive/1845-Theses/>".
- Mezirow et al. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noffke, S. & Stevenson, R. (1995) *Educational action research. Becoming practically critical*. London: Teachers College Press.
- Rescher, N. (1996) *Pluralism - Against the Demand for Consensus*. Oxford University Press: New York.
- Strawson, P. (1964) Truth, in G. Pitcher (Ed.). *Truth*. New Jersey: Prentice-Hall, 32 - 53.
- Wallace, M. (1987) A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of education for teaching* 13 (2), 97 - 115.

7

**TARINAN MAHTI.  
NARRATIIVISUUDEN TEEMOJA  
JA MUUNNELMIA**

**Hannu L. T. Heikkinen**

Julkaistu Tiedepolitiikka-lehdessä 4/00, vol. 26, s. 47 - 58.  
Tekijänoikeudet Edistyksellinen Tiedeliitto, uudelleen julkaistu luvalla.

## 7 TARINAN MAHTI. NARRATIIVISUUDEN TEEMOJA JA MUUNNELMIA

Julkaistu Tiedepolitiikka-lehdessä 4/00, vol. 26, s. 47 - 58. Tekijänoikeudet Edistyskellinen Tiedeliitto.

Median ja markkinoinnin voima ihmisten arkitodellisuuden muovaajana perustuu yhä enemmän tarinoihin. Olemme siirtymässä tietoyhteiskunnasta tarinayhteiskuntaan, jossa mielikuvat ja tarinat toimivat ihmisten kulutuspäätösten perustana enemmän kuin tuoteinformaatio (Jensen 1999). Yrityksistä ja tuotteista luodaan yhä laskelmoidummin vetovoimaisia kertomuksia, joiden tehtävä on erottautua toisista, luoda haluttavuutta - rakentaa yritysidentiteettiä ja tuotebrändiä.

Ajattelepa Caterpillaria - miten se on siirtänyt telaketjuvetoisen ja dieselin-katkuisen voimantunteen maansiirtokoneista pukeutumisen väkeväksi brändiksi. Tai Legendaa. Joka pullo ja tölkki käyttää sumeilematta hyväkseen tarinoiden voimaa heti tuotenimestä lähtien, ja kehittää teeman loppuun saakka nostalgiaa heruvissa kullankaivajalegendoissaan. Vastaavia esimerkkejä tarinoiden ja mielikuvien mahdollista markkinoilla voisi luetella paljonkin: tuotteen tarina on tärkeämpi ostopäätöksen tekijälle kuin tuotteen ominaisuudet. Tuotemerkki hinnoitellaankin yhä useammin arvokkaammaksi kuin ne tuotantolaitokset, joissa tuotetta tehdään.

Kun todellisuuden huomataan rakentuvan entistä vahvemmin kertomusten välityksellä, ei ihme, että tarinoista kiinnostuvat myös tutkijat - jos he kerän todellisuutta haluavat tutkia. Tästä näkökulmasta ei tunnu kummalliselta, että puhutaan niin paljon narratiivisesta käänteestä. Tosin ilmaiset vaihtelevat jonkin verran: eräät ovat nimenneet käänteen elämäkerralliseksi käänteeksi (Chamberlayne, Bornat & Wengraf 2000), toiset puhuvat yleisemmällä tasolla siirtymästä kohti tietoteoreettista konstruktivismia (Guba & Lincoln 1994). Joka tapauksessa näissä puheenvuoroissa on jotain kiinnostavalla tavalla yhteistä: huomion kohteeksi ovat nousseet kertomukset tiedon rakentajana.

Narratiivisuus ei ole mikään metodi, ei koulukuntakaan, vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jolle on tunnusomaista huomion kohdistuminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. Tutkimuksen ja kertomusten suhdetta voi tarkastella kahdesta päänäkökulmasta. Toisaalta tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia sanan laajassa merkityksessä, toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää sinänsä (järkiperäisen) kertomuksen tuottamiseksi maailmasta.

Narratiivisuuden käsitteellä näyttää olevan tutkijoille monta tarkoitusta ja päämäärää. Tässä artikkelissa esittelen joitakin narratiivisuuden käyttötapoja, joita eteeni on tullut. En oleta, että pystyisin tyhjentävästi tekemään selkoa narratiivisen tutkimuksen amebamaisesta olemuksesta - oikeastaan sellainen oletus olisi suorastaan vastakkainen narratiivisuuteen usein liitettyjen tietoteoreettisten lähtökohtien kanssa. Keskustelu ja käsitteet kaipaavat kuitenkin jotain selvennystä, ja sitä pyrin tässä osaltani tekemään. Ehkä teen tälle tarkastelulleni lopuksi saman, minkä Ludwig Wittgenstein suosittelie tekemään Tractatukseen (vrt. Tractatus §6.54): heitän sen pois sitten kun olen sitä käyttänyt päästäkseni parempaan ymmärrykseen ja kehotan lukijaa tekemään samoin.

## 7.1 Tarinallisuuden syntytarina

Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Englannin kielessä kantasanat ovat muuntuneet substantiiviksi *narrative* ja verbiksi *narrate*. Narratiivisuuden käsitteelle ei näytä olevan vakiintunut suomenkielistä vastinetta, ei ainakaan vielä. Vilma Hänninen (1999) käyttää tosin tottuneen tuntuisesti sanaa tarinallisuus. Itsekin huomaan omaksuneeni sen väljästi narratiivisuuden synonyymiksi.<sup>1</sup>

Narratiivisuudella on pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. Viime aikoina mielenkiinto narratiivisuutta kohtaan on vahvasti kasvanut ja laajentunut eri tieteenoille. Narratiivisesta käänteestä puhuminen alkoi yleistyä 1990-luvun aikana varsin nopeasti. Narratiivisuuden nopeasta noususta saa hyvän kuvan kansainvälisiä sitaatti-indeksejä tarkastelemalla (ks. Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). Ne osoittavat, että narratiivisuuden ja sen lähikäsitteiden esiintyminen on lisääntynyt eksponentiaalisesti tutkimuskirjallisuudessa noin 1980-luvun puolesta välistä alkaen.<sup>2</sup>

Vaikka kertomusten merkitys tiedonprosessissa on aina ollut filosofien ja tutkijoiden kiinnostuksen kohteena aina Aristoteleen Poetiikasta tai Ciceron retoriikan tutkimuksista lähtien, kiinnostus narratiivisuutta kohtaan nousi 1900-luvun lopulla räjähdysmäisesti.<sup>3</sup> Narratiivisuuden ilmestyminen lähes tyhjästä suomalaiseen keskusteluun on hätkähdyttävää. Kun narratiivisuudesta alettiin puhua maailmalla, pohjan perukoilla keskityttiin vielä pitkään muihin puuhiin ja puheenaiheisiin. Esimerkiksi vuonna 1983 julkaistu *Kasvatustieteen käsitteistö* (Hirsjärvi 1983) ei tunne lainkaan sanaa narratiivisuus eikä muitakaan narratiivisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä. Vaikutus suomalaisen tieteen tutkimuskäytänteisiin ja puhetapoihin alkaa näkyä noin kymmenen vuoden viiveellä, vasta noin vuoden 1990 jälkeen.

Havainnollisen kuvan narratiivisuuden kasvusta kotimaassa antaa luettelo niistä Suomessa julkaistuista väitöskirjoista, joissa narratiivisuuden käsite on keskeisellä sijalla (Hyvärinen 2000). Luettelo alkaa vuodesta 1990 yhdellä nimekkeellä, jonka jälkeen narratiivisuuteen liittyvien suomalaisten väitöskirjojen määrä on kasvanut tasaisesti koko 1990-luvun ajan. Vuodelta 1999 narratiivisuuteen liittyviä väitöskirjoja luetteloidaan jo kymmenen nimekkeen verran. Narratiivisuuden noususta kertoo sekin, että eri tieteenalojen narratiivisen tutkimuksen tutkijoita on verkostunut Kertonet-verkostoksi, joka organisoii tiedeidenvälistä yhteistyötä narratiivisuuden viitekehyksessä, toimii keskusteluforumina internetissä ja järjestää tutkijatapaamisia. Narratiivisuuteen liittyviä teemaryhmiä ja symposiumeja on alettu järjestää myös säännöllisesti järjestettävien tieteellisten kokousten yhteydessä. Narratiivisuudella näyttää siis olevan vankistuva sija tieteellisessä keskustelussa nykyään myös Suomessa.

## 7.2 Narratiivisuus - lintu, kala vai ameba?

Narratiivisuuden esiintulo liittyy tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen. On huomattu, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusva-

rantoon, jota kutsutaan tiedoksi. Samoin me ihmiset ymmärrämme itsemme kertomusten kautta - toisin sanoen rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Vastaus kysymykseen "kuka olen" tuotetaan joka päivä uudelleen tulkkiutuvana minätarinana. Näin siis sekä tieto itsestä että tieto maailmasta kehkeytyy kertomusten kautta. Identiteetti ja tietäminen ovat kuin siamilaiset kaksoset, jotka käyttävät ravintonaan kertomuksia.

Vaikka narratiivisuutta ja sen lähikäsitteitä käytetään nykyään laajasti yhteiskuntatieteiden, psykologian, kasvatustieteen, taloustieteiden ja terveystutkimuksen alueilla, käsitteiden käyttö on suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä. Tieteenalojen ja koulukuntien välillä on huomattaviakin eroja siinä, miten narratiivisuus ymmärretään. Narratiivisuuden käsitteen monimuotoisuutta lisää vielä se, että se on paitsi tutkimuksessa käytettävä käsite, myös yhä enemmän käytännön työn väline: elämäkerrallisten kertomusten kirjoittamista ja kertomista sovelletaan useilla tavoilla ammattityön käytännöissä.

Narratiivisuuden käsitettä on nähdäkseni käytetty ainakin neljällä erilaisella tavalla tieteellisessä keskustelussa (vrt. Hyvärinen 2000). Ensinnäkin sillä voidaan viitata *tiedonprosessiin* sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin narratiivisuus on liitetty usein konstruktivistiseen tiedonkäsitukseen. Toiseksi sitä voidaan käyttää kuvattaessa *tutkimusaineiston luonnetta*. Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata *aineiston analyysitapoihin*, ja neljänneksi käsite on usein liitetty narratiivien *käytännölliseen merkitykseen*. Tarkastelen joikaista näitä neljää narratiivisuuden ulottuvuutta lähemmin seuraavassa.

### 7.3 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena

Narratiivisuuden perustavin merkitys juontuu keskustelusta, jota on käyty laadullisen tutkimuksen luonteesta. Varsin usein narratiivisuus liitetään tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joita on tapana kutsua konstruktivismiksi, joskus myös postmodernismiksi (Holma 1999, 322 - 324; Lieblich ym. 1998, 2). Modernistisen tiedonjärjestyksen mukaan tiede on pyrkinyt kontekstista riippumattomaan, ajattomaan ja yleispätevään, universaaliin tarkastelutapaan (Toulmin 1998). Tällainen tiedekäsitys pyrkii tekemään - Pierre Bourdieun poleemista ilmaisua tähän soveltaakseni - "täsmällistä tiedettä epätäsmällisestä, sumeasta ja epämääräisestä todellisuudesta" (Bourdieu & Wacquant 1995, 43-44). Postmoderni tiedonkäsitteys hylkää perinteisen objektivistisen todellisuuskäsityksen, jonka mukaan todellisuutta voidaan kuvata väitelauseiden avulla ja osoittaa niitä sitten todeksi tai epätodeksi. Narratiivisen ajattelutavan mukaan tutkimusraportti on Nancy Zellerin (1995b, 75) sanoin pikemminkin tuote (*product*) kuin tallenne (*record*).

Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat - konstruoivat - tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta, samoin kuin jokaisen ihmisen käsitys omasta itsestään, on alati uudelleen kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan koko ajan. Todellisuus ei ole yksi, vaan pikemminkin on olemassa eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituvia todellisuuksia. Tutkimus kykenee tuottamaan kylläkin jonkin autenttisen näkökulman todellisuuteen, mutta uskomus objektiiviseen totuuteen pääsemisestä hylätään.

Konstruktivismiin peruslause on, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa. Näkemys asioista muuttaa muotoaan



jatkuvasti sitä mukaa kuin ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa. Tieto on tästä näkökulmasta kertomusten kudelma, joka saa jatkuvasti uutta materiaalia alati uusiutuvasta kulttuurisesta tarinavarannosta liittyäkseen siihen uudelleen takaisin. Kuten identiteettien ja arkitiedon rakentumisessa, narratiivisuus toimii myös tutkimuksessa jatkuvasti kahteen suuntaan: kertomukset ovat sekä tietämisen lähtökohta että lopputulos. Tutkimusraportti alkaa perinteisesti viittauksilla aikaisempiin tutkimuksiin ja rakentaa sitten niiden sekä tutkimusmateriaalin pohjalta uuden tarinan uudesta näkökulmasta. Sitten uusi tutkimusraportti liittyy uudelleen tutkimustiedon kertomusvarantoon, (tieteelliseen) keskusteluun, jossa todellisuutta piiritetään alati uusiutuvien kertomusten avulla loputtomasti. Konstruktivistinen käsitys tiedosta edustaa tietoteoreettista relativismia, jonka mukaan tietäminen on suhteellista - ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa.

Postmoderni tiedonkäsitys kyseenalaistaa railakkaasti modernistisen tieteen objektivistisen puhutavan ja illuusion arvovapaasta, neutraalista tiedosta. Postmodernismin näkökulmasta katsottuna positivistinen tiede on nähty suureksi metakertomukseksi, joka pitää yllä objektiivisuuden ja systemaattisuuden mielikuvia retorisin keinoin (ks. esim. Zeller 1995a, 212 ja 1995b, 80 - 81). Tutkimuksissa tämä on ilmennyt siten, että on pyritty esittämään puhdasta tietoa ilman tietävän subjektin läsnäoloa tiedonprosessissa. Tutkijasta luodaan vaikutelma objektiivisesta ja puolueettomasta tarkastelijasta. Objektiivisuuden tilalle postmoderni ajattelutapa tuo tietämisen kontekstuaalisuuden: tietämisen sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään. Tietäminen on aina jostakin perspektiivistä, jostain näkökulmasta tietämistä. Modernistinen ajatus universaalisista, yleispätevästä tiedosta hylätään: tietäminen on aina jonkin tietävän subjektin tietoa. Tuo ihminen - tietävä subjekti - elää jossain tietyissä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä, on jonkun lapsi tai elämäkumppani ja elänyt tietynlaisen elämän. Kaikki, mitä hän voi tietää, juontuu näistä ymmärtämisyhteyksistä.

Hatchin ja Wisniewskin mukaan (1995, 118) keskeisin ero perinteisen laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen välillä on tietämisen subjektiivisuus. Siinä missä laadullinen tutkimus on edelleen valtaosin "tieteellistä" sanan empiristisessä merkityksessä, narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Kun modernistinen tiedonjärjestys pitää tätä yksinomaan tutkimuksen heikkoutena, narratiivinen tutkimus näkee saman asian vahvuutena. Yksilöiden elämäkertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistaa sen, että ihmisten äänet pääsevät autenttisemmalla tavalla kuuluviin. Tieto muodostuu näin moniäänisempänä ja kerroksellisempänä entiteettinä, joukkona pieniä kertomuksia, eikä pelkisty yhteen, universaaliin ja monologiseen "suureen kertomukseen", joka toimii usein myös vallan ja manipuloinnin välineenä.

Narratiivista tutkimusta voidaan siis pitää yhtenä ilmentymänä siitä epäilystä, joka on kohdistunut modernia tiedonjärjestystä kohtaan. Se on rohkaisut alistettuja ja marginaaliin jätettyjä ihmisryhmiä luomaan omia kertomuksiaan, joiden välityksellä ne irrottautuvat "suurten kertomusten" hallitsevista tarinoista. Postmoderni ajattelutapa on innoittanut myös monia tutkijoita kokeilemaan kirjoittamiseen: kaunokirjallisten, fiktiivisten tekstien ja tiedediskurssin yhdistelyyn. Tällainen kirjoittamisen tapa tuo julki postmodernin tiedonkäsitteksen relativistisuuden ja kontekstuaalisuuden - tietämisen ajallisen, paikallisen ja sosiaalisen luonteen.

## 7.4 Kertomukset tutkimusaineistona

Narratiivisuutta on käytetty myös kuvailtaessa *tutkimuksen materiaalia, aineiston laatua*. Tällöin narratiivisuudella voidaan viitata yleisellä tasolla kerrontaan tekstilajina. Tutkimusaineistoa voidaan Polkinghornen (1995, 6 - 7) mukaan tuottaa kolmella erilaisella tavalla: numeerisesti (*numerical*), lyhyiden sanallisten vastausten muodossa (*short answer*) tai kerrontana (*narrative*).

Numeeriseen muotoon puettua tietoa tuotetaan esimerkiksi viisiportaisella Likert-asteikolla, jonka avulla ihmiset arvioivat omia mielipiteitään suhteessa ennalta annettuihin väittämiin. Lyhytvastaukset ovat aineistoa, jossa tutkittavien vastaukset koostuvat esimerkiksi nimestä, kansallisuudesta, automerkistä tai vaikkapa harrastuksista. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittaville annetaan mahdollisuus pukea käsityksensä asioista omin sanoin. Tällaista aineistoa ovat myös päiväkirjat, elämäkerrat tai muut dokumentit, joita ei välttämättä ole tuotettu alun perin tutkimustarkoituksiin.

Tässä merkityksessä aineiston narratiivisuus tarkoittaa proosamuotoista tekstiä - narratiivinen tutkimusaineisto on kerrontaa, joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä. Sanan vaativammassa merkityksessä narratiiviselta aineistolta voitaisiin edellyttää enemmänkin kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten esimerkiksi sitä, että tarinalla on on alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan se on kuitenkin mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei aina välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta.

Kaikki nämä kolme tyyppiä - numeerinen, lyhytvastausaineisto ja narratiivinen aineisto - voivat olla edustettuina samassa tutkimusaineistossa, jopa samassa kyselylomakkeessa. Kuitenkin niiden käyttäminen analyysivaiheessa edellyttää erilaista ajattelu- ja analyysitapaa. On helppo huomata, että narratiivinen aineisto poikkeaa ratkaisevasti numeerisesta tutkimusaineistosta, ja siksi myös sen käsittely on luonteeltaan erilaista. Mutta on tärkeää panna merkille, että narratiivinen aineisto poikkeaa myös kielellisestä lyhytvastausaineistosta. Lyhyet sanalliset vastaukset voidaan esittää luetteloina ja useimmiten ne voidaan luokitella tyhjentävästi eri luokkiin (Polkinghorne 1995, 6). Narratiivinen aineisto poikkeaa tässä suhteesta kahdesta edellisestä: sitä ei voi tiivistää yksiselitteisesti jännöksettä numeroiksi eikä kategorioiksi, vaan sen jatkokäsittely edellyttää tulkintaa.

Hatchin ja Wisniewskin mukaan narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu erityisesti siihen, millä tavalla yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoidensa kautta. Ihmisten autenttisia kertomuksia korostava tutkimusote erottaa narratiivisen tutkimuksen esimerkiksi niistä laadullisen tutkimuksen tavoista, jossa tietoa kerätään edeltä suunniteltujen ja jäsennettyjen tiedonkeruumenetelmien avulla. Tällaisia tiedonkeruumenetelmiä ovat esimerkiksi teema-haastattelu, kyselylomakkeet, osallistuva tai suora havainnointi. Näissä tutkimusotteissa merkityksenanto perustuu paljolti tutkijan tulkintaan ja käsitteenmuodostukseen, kun narratiivisessa tutkimuksessa korostetaan tutkittavien "äänen" löytämistä. Narratiivisessa tutkimuksessa tieto muodostuu usein keskustellen tutkittavien ihmisten kanssa dialogisesti. Tarkoituksena on, että kertoja ja tutkija saavuttavat yhteisen, intersubjektiviivisen ymmärryksen, jossa kertoja antaa merkityksiä asioille omalla äänellään. Tämän vuoksi ihanteena on, että tutkija ja tutkittava työskentelevät läheisesti yhdessä pitkän ajan ja keskustelvat paljon keskenään. (Hatch & Wisniewski 1995, 113-117.)<sup>4</sup>

## 7.5 Narratiivisuus analyysitapana

Narratiivisuudella voidaan viitata myös *aineiston käsittelytapaan*. Olen kokenut hyödylliseksi Donald Polkinghornen (1995, 6 - 8) tavan jakaa narratiivisuus aineiston käsittelytapana kahteen kategoriaan - hän erottelee *narratiivien analyysin* (*analysis of narratives*) ja *narratiivisen analyysin* (*narrative analysis*). Ne ovat hänen mukaansa kategorisesti täysin erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja. *Narratiivien analyysi* kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. *Narratiivisessa analyysissä* painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Narratiivinen analyysi ei siis kohdistu huomiotaan aineiston luokitteluun, vaan sen konfiguroi aineiston pohjalta uuden kertomuksen.

Jaottelu narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu perimmältään Jerome Brunerin tapaan erotella kaksi toisistaan poikkeavaa tietämisen tapaa. Bruner kutsuu kertomukseen perustuvaa ymmärryksen muotoa *narratiiviseksi tiedon muodoksi* (*narrative cognition*) ja loogisten propositioiden avulla esitettävää tietoa loogis-tieteelliseksi tai *paradigmaattiseksi tietämisen muodoksi* (*paradigmatic cognition*) (Bruner 1986). Paradigmaattinen tietäminen esitetään logiikalle ja matematiikalle ominaisella tavalla: sille on tyypillistä täsmällinen ja muodollinen, loogisten propositioiden välityksellä rakentuva argumentaatio, käsitteiden täsmällinen määrittäminen ja luokittelujen tekeminen. Narratiivinen tietäminen on puolestaan temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista tapahtumista. Brunerin mukaan molemmilla tavoilla saavutetaan hyödyllistä ja pätevää tietoa, joka on kuitenkin laadultaan erilaista. Bruner puolustaa vahvasti narratiivista tietämisen tapaa yhtenä järkipärisen tieteellisen ajattelun muotona, joka on jäänyt paradigmaattisen tiedediskurssin varjoon.

Polkinghornen jaottelu narratiiviseen ja narratiivien analyysiin pohjautuu näihin kahteen Brunerin esittämään tietämisen tapaan. Narratiivien analyysissä sovelletaan paradigmaattista tietämistä, kun aineistoa luokitellaan ja jäsennetään kategorioihin ja tapaustyyppeihin. Narratiivisessa analyysissä puolestaan sovelletaan narratiivista tietämisen tapaa, jolloin kyseessä on Polkinghornen mukaan (1995, 15) pikemminkin synteetin tekeminen kuin erottelu eri luokkiin.<sup>5</sup>

Narratiivinen analyysi, jossa huomio kohdistuu ehjän ja juonellisen, ajassa etenevän tarinan tuottamiseen, on vienyt narratiivisen tutkimuksen myös koettelemaan kaunokirjallisuuden ja tiedediskurssin välistä rajaa. Esimerkkejä luovasta ja kokeilevasta kirjoittamisen tapojen yhdistämisestä näyttää löytyvän erityisesti etnografian ja naistutkimuksen alalta. Etnografi Robert Rinehart (1998) nimeää oman akateemisen ja fiktiivisen kirjoittamisen välimaastoon asettuvan tyylinä fiktiiviseksi etnografiaksi (*fictional ethnography*). Enimmäkseen tällaiset kokeilevat menetelmät ovat, kuten Laurel Richardson (1994, 523) sarkastisesti huomauttaa, sellaisten tieteentekijöiden ylellisyyttä, jotka ovat saavuttaneet vakiintuneen aseman akateemisessa maailmassa. Richardson (1994, 521) kokoaa sosiaalitieteiden alalta kokeilevasta kirjoittamisesta paljon esimerkkejä, joita kutsuu yhteisellä nimityksellä mielikuvia herättäviksi esitystavoiksi (*evocative representations*). Richardson luettelee näihin kuuluviksi mm. minämuodossa kirjoitetut kertomukset, fiktiiviset tekstit, draaman, tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksena rakentuvan tutkimustekstin tuottamisen, aforismit, komediat ja satiirit sekä visuaaliset esitykset.<sup>6</sup>

Kokeilevaan kirjoittamiseen liittyy myös fiktiivisten elementtien käyttö tutkimuksessa. Oikeastaan kaikki tutkimusraportit voidaan määritellä perimmältään fiktioksi sanan etymologisessa merkityksessä. Latinan kielen sana *fictio* tarkoittaa jotain sellaista, joka on tehty, aikaan saatu.<sup>7</sup> Tästä näkökulmasta kaikki tekstit, myös niin sanotut tieteelliset, ovat todellakin lopulta fiktiivisiä (vrt. Barone 1990, 315). Kun tutkija yhdistelee tekstejä, tulkitsee niitä ja rakentaa niiden pohjalta oman tekstinsä, se merkitsee perimmältään sitä, että lopullinen tutkimusteksti on tutkijan aikaan saama konstruktio ja tässä merkityksessä fiktiivinen.

Erilaisten tutkimustapojen ja kirjoittamistapojen yhdistämistä voi pitää luontevana seurauksena siirtymisestä modernistisesta tieteenihanteesta postmoderniin, konstruktivistiseen tiedekäsitykseen. Postmoderni mielentila on yhdistelyä, kerroksellisuutta ja moniäänisyyttä, myös epämääräisyyttä, epäkoherenssia ja ristiriitaisuutta, jota modernistinen tiede on aina karttanut. Tutkijan esikuvaksi Norman Denzin ja Yvonna Lincoln lainaavatkin - vapaasti postmoderniin tapaan - Claude Levi-Straussin *bricoleur* -hahmoa. (Denzin & Lincoln 1994, 2-3; Lincoln & Denzin 1994, 584.)

*Bricoleur* käyttää luovalla tavalla erilaisia menetelmiä ja materiaaleja välittämättä niiden alkuperäisestä tai "oikeasta" käyttötarkoituksesta. *Bricoleurille* oman luovan ajattelun käyttäminen on ensisijaista, ja metodien ja materiaalien "oikein käyttäminen" toissijaista. *Bricolage* on luovaa ja divergenttiä toimintaa, jossa käytetään järkeä ilman metodia pikemmin kuin metodia ilman järkeä. *Bricoleur* tutkijana soveltaa luovasti eri tutkimusmetodeja ja kirjoittamisen tapoja. Esimerkkinä taitavasta *bricoleurista* Lincoln ja Denzin (1994, 584) mainitsevat Robert M. Pirsigin romaanihenkilön Faidrosin. He viittaavat romaanissa *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* (1986) esitettyyn episodiin, jossa Faidros korjaa moottoripyörän kahvan ystävänsä epäilyistä huolimatta oluttölkistä leikkaamallaan alumiinipalalla.

## 7.6 Kertomukset käytännöllisenä työvälineenä

Neljäs tapa ymmärtää narratiivisuus viittaa narratiivien käyttöön *ammattillisena työvälineenä*. Monille narratiivisen tutkimuksen tekijöille on Hatchin ja Wisniewskin (1995, 117) mukaan tyypillistä käytännöllinen suuntautuminen: tutkimuksesta pitää olla hyötyä tutkittaville. Heidän päämääränään ei ole Hatchin ja Wisniewskin mukaan vain kuvata maailmaa, vaan myös muuttaa sitä pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteina olleiden ihmisten oloja.<sup>4</sup>

Joissakin yhteyksissä kertomuksia käytetään ensisijaisesti käytännöllisinä välineinä, jolloin tutkimuksen tiedonmuodostuksen tehtävä jää toissijaiseen rooliin. Tällöin tutkimuksen tehtävä muodostaa uutta tietoa ei ole itseisarvo, vaan käytännölliset arvot nousevat merkittävämmiksi. Narratiivisuutta on sovellettu myös muun muassa psykoterapiaan, kasvatukseen, opettajankoulutukseen, terveydenhoitoon, vanhustyöhön, sosiaalityöhön ja kuntoutukseen, liikkeenjohtoon ja markkinointiin. Monet näistä käytännön sovelluksista perustuvat ajatukseen, jonka mukaan myöhäismodernissa identiteetti on jatkuvasti rakennettava uudelleen kertomusten välityksellä. Identiteettityössä elämäntarinaa tuotetaan ja sen nostetaan se tarkastelun kohteeksi, jotta elämän sirpaleisuudesta voitaisiin koota ehjempää kokonaisuutta ja lisätä elämänhallinnan tunnetta.

Ehkä tyypillisin esimerkki narratiivin käytännöllisestä merkityksestä löytyy psykoterapian piiristä. Narratiivien käyttö psykoterapian välineenä perustuu ajatukseen, että asiakkaan minäkertomus toimii epäedullisesti hänen itsensä kannalta, ja siksi on ryhdyttävä rakentamaan uutta ja produktiivisempaa kertomusta. Terapeutti ponnistelee asiakkaan kanssa sellaisen kertomuksen luomiseksi, jonka välityksellä elämäkriisi on mahdollista ylittää ja avata uusia näkymiä tulevaisuuteen.

Kuten Polkinghorne (1995, 20) huomauttaa, on oleellista erotella toisistaan terapian kannalta tarkoituksenmukaiset tarinat ja tutkimustiedon kannalta merkittävät tarinat. Kun narratiiveja tarkastellaan niiden käytännöllisen merkityksen perusteella, ei tarinan totuudellisuudella ole kovin suurta mielenkiintoa. Tärkeintä on, että tarina toimii halutulla tavalla. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin muodostaa tietoa. Narratiivien käyttö ammatillisena työvälineenä poikkeaa näin ollen ratkaisevasti sen käytöstä tutkimusvälineenä: edellinen on kiinnostunut kertomusten kertomisen ja kirjoittamisen käytännöllisistä seurauksista, jälkimmäinen tiedonmuodostuksen tehtävästä. Tutkimustiedon kannalta tämä kertomisen terapeutin funktio on tärkeää tiedostaa, jotta näitä kahta funktiota ei tulisi - ainakaan tahattomasti ja tietämättään - sekoittaneeksi toisiinsa.

## 7.7 Mutta onko tarina tosi?

Tarinoiden luotettavuutta voidaan nähdäkseni tarkastella myös perinteisten modernistiseen tiedonkäsitykseen pohjautuvien luotettavuuskäsitteiden valossa. Validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimustulokseen ovat vaikuttaneet mahdollisesti satunnaiset tekijät. Jos lähtökohtana on modernistinen tiedonjärjestys, voidaan siis kertomusten luotettavuutta tarkastella siitä näkökulmasta, missä määrin tarinoissa olevat väitteet vastaavat asiaintilaa todellisuudessa. Toisin sanoen tällaisen tarkastelutavan perustana on totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria.

Kun narratiivisuus kuitenkin liitetään usein konstruktivistiseen ajattelutapaan, vastaavuuden käsite tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on ongelmallista. Konstruktivistinen ajattelutapahan perustuu näkökulmaan, että todellisuus pikemminkin tuotetaan tarinoiden välityksellä, ja tällöinhän vastaavuussuhteen toista osapuolta on vaikea hahmottaa. Siksi korrespondenssiteoria vaikuttaa auttamattoman kapealta totuuskeriteeriltä narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta. Koska olen toisaalla käsitellyt Rauno Huttusen ja Leena Kakkorin kanssa narratiivisen tutkimuksen pätevyyskysymyksiä seikkaperäisemmin, sivuutan tässä yhteydessä nämä tarkastelut (ks. tarkemmin Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999 ja 2000). Kohdistan tässä huomioni Jerome Brunerin ideaan tarinoiden totuudesta "verisimilitudena".

Brunerin käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu hänen edellä esiteltyyn jaotteluunsa paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Molempien muotojen, niin paradigmaattisen kuin narratiivisenkin, tarkoitus on vakuuttaa lukijansa. Brunerin mukaan vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin: paradigmaattisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa *totuudesta (truth)*, kun narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa *todentunnusta (verisimilitude)*. Kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin kuin paradig-

maattinen tietämisen muoto: dialektisesti vähitellen kehkeytyvänä ja juonellisenä tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu.

Todentuntu (*verisimilitude*) ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden *simulaationa* (Lincoln & Denzin 1994, 580). Todentuntu on tunne jostain sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa tai kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. Robert Rinehart (1998) pitää narratiivisen todentunnun keskeisenä sisältönä sitä, että lukijalle avautuu tarinan kautta kokemus holistisena tunnekokemuksena. Tarinan todentunnusta vakuuttuminen on siis kokonaisvaltaisempi kokemus kuin väitelauseen totuudesta vakuuttuminen. Todentuntu sisältää Rinehartin tulkinnan mukaan siis myös affektiivisen elementin, kun totuuden käsitteellä on tämän tulkinnan valossa puhtaasti kognitiivinen merkitys.

Verisimilituden käsite ulottuu näin myös fiktiivisten kertomusten arviointiin. Kun tarina on todentuntuinen, ei ole väliä sillä, ovatko tapahtumat todella tapahtuneet jossain todellisessa paikassa todellisille henkilöille, vaan henkilöahmot ja tapahtumat voivat olla myös kuviteltuja. Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. Simulaatio saattaa avata tarinan kuulijalle tai lukijalle jotain siinä määrin uutta, että hän kokee maailman kokonaan uudella tavalla tarinan kertojien tai sen kuvaamien henkilöiden kokemuksen kautta.

Simulaatio totuuden kriteerinä ei merkitse kuitenkaan sitä, että todellisuus sulkeistetaan tarinallisuudesta ulos, pikemmin päin vastoin. Todellisuus on simulaatiossa nimenomaan sisällä. Sitä vastoin väitelauseisiin ja korrespondenssiin perustuvassa kirjoittamisessa todellisuus on siinä tekstin ulkopuolisessa maailmassa, johon väitteitä verrataan. Lukija tulee saattaa kuitenkin tietoiseksi siitä, mikä suhde todellisuuteen kirjoittajalla on: pyrkiikö tämä tulkitsemaan ja luomaan todellisuutta tarinan kautta simulaationa vai esittääkö hän väittämiä asiainiloista.

Kertojan vastuulla on saattaa kuulija tietoiseksi tarinan tarkoituksesta. Kun esimerkiksi tiedämme, että Legendan tuotetarinan tarkoituksena ei ole enempää kuin luoda kullankaivuuta nostalgisoiva tuotebrändi, kullankaivuutarinoiden yliampuvuus ei lukijaa häiritse. Jos tutkija tai tiedonvälittäjä esittäisi samaa, tilanne olisi arvioitava toisilla perusteilla.

Ei silti, genrejä sopii yhdistellä ja rajoja ylittää, yllätyksellisestikin. Tyylien yhdistely ja kokeilevat esitystavat tekevät hyvää niin tieteelle, taiteelle kuin tiedonvälityksellekin. Mutta olkoon tarinankertomisen tapa sitten mikä hyvänsä, lukijaa tai kuulijaa ei pidä yrittää jymäyttää - muuten tarina menettää mahtinsa ja tarinantekijä uskottavuutensa.

- Artikkelin perustuu joiltakin osin pääesitelmään *Opetuksen tutkimuksen lähestymistapoja -symposiumissa Helsingin yliopistossa 8.6.2000* (Heikkinen 2000a) sekä *kasvatustieteen tutkimusmetodikirjassa julkaistavaan artikkeliin* (Heikkinen 2000b).

## LÄHTEET

- Aristoteles. 1998. Runousoppi. Suom. Pentti Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Barone, T. 1990. Using the narrative text as an occasion for conspiracy. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York: Teachers College Press, 305 - 326.
- Bourdieu, P. & Wackquant, J. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Suom. M. Sabour & M. Salo. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.
- Chamberlayne, J., Bornat, J. & Wengraf, T. 2000. *The turn to biographical methods in social science*. London: Routledge.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Introduction: entering the field of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1-17.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105-117.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113 - 135.
- Heikkinen, H. 2000a. "Onko tämä tarina tosi..? Narratiivisen tutkimuksen ja fiktiivisen kirjoittamisen rajankäyntiä. Esitelmä Opetuksen tutkimuksen lähestymistapoja -symposiumissa Helsingin yliopistossa 8.6.2000. *Didacta Varia* 2000, 5 (2), 17 - 30.
- Heikkinen, H. 2000b. Tutkimus kertomuksena. Narratiivisen tutkimuksen olemuksesta. Käsikirjoitus teokseen J. Aaltola & R. Valli. (Painossa.)
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. "Ja tämä tarina on tosi..." Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 39 - 52.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kakkori, L. 2000. This is my truth tell me yours. Some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action research* 8 (3).
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holma, J. 1999. The search for a narrative - Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 150.
- Hyvärinen, M. 2000. Narratiivisen tutkimuksen verkosto. Haettu URL-osoitteesta <http://www.uta.fi/~ytmahy/narrverkosto.html> 19.10.2000.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: TAJU.
- Jensen, R. 1999. *The dream society : how the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York McGraw-Hill.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research. Reading, analysis, and interpretation*. London: SAGE.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 575 - 586.
- Lyotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.

- MacIntyre A. 1981. *After virtue : a study in moral theory*. Notre Dame, Ind. University of Notre Dame Press.
- Pirsig, R. 1986. *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Suom. L. Tamminen. Porvoo: WSOY
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5 - 23.
- Richardson, L. 1994. Writing. A method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 516 - 529.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative*. Volume 1. Chicago: University of Chicago Press.
- Rinehart, R. 1998. Fictional methods in ethnography: believability, specks of glass, and Chekhov. *Qualitative Inquiry* 4 (2), 200 - 225.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. Suom. M. Kinnunen. Porvoo: WSOY.
- Wittgenstein L. 1962. *Tractatus logico-philosophicus : the German text of Ludwig Wittgenstein's Logisch-philosophische Abhandlung with a new translation*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeller, N. 1995a. Narrative rationality in educational research. Teoksessa H. McEwan, H. & K. Egan (toim.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, 211 - 225.
- Zeller, N. 1995b. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 75 - 88.

## VIITTEET

1. Kuten Donald Polkinghorne (1995, 7) huomauttaa, tarinan käsite (*story*) kantaa vahvempia sivumerkityksiä kuin kertomuksen käsite (*narrative*). Kertomus tarkoittaa tekstin tai puheen lajia, jossa esitetään tapahtumista temaattisesti ajassa etenevä kokonaiskuvaus - sen tarkoitus on sitoa yksittäiset episodit yhteen juonen avulla (vrt. Polkinghorne 1995, 5 - 7). Tarinan käsite sisältää konnotaation, joka viittaa epätodentomukaiseen, mielikuvitukselliseen tai tunneperäiseen kertomiseen. Tämä Polkinghornen havainto koskee myös suomen kieltä: kertomus on neutraalimpi ilmaisu, kun taas tarina viittaa mielikuvitukseen perustuvaan ja tässä merkityksessä epätoteen kertomukseen. Kirjallisuustieteessä tarinan ja kertomuksen käsitteille onkin vakiintunut erillinen merkitys: kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen yhtenä alakäsitteenä. Näistä reunahuomautuksista huolimatta olen valmis käyttämään narratiivisuutta ja tarinallisuutta väljästi toistensa synonyymeina.
2. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber eivät ole tosin ottaneet huomioon tutkimuskirjallisuuden kokonaisuuden lisääntymistä, mutta vaikka tunnusluvut korjataan kokonaisvolyymiksi kasvulla, trendi on selvä.
3. Kertomusten nousun syistä ja taustoista voi kertoa monta tarinaa. Matti Hyvärisen (2000) mukaan narratiivisen käänteen taustalla ovat muun muassa W. T. Mitchellin, Alasdair MacIntyren (1981) ja Paul Ricoeurin (1984) filosofiset suurprojektit, joissa pyrittiin yhdistämään eri tieteenalojen tulkintoja kertomuksen luonteesta ja merkityksestä. Mieleni tekee liittää Hyvärisen esittämään luetteloon vielä muutama myöhempi nimi: Charles Taylor (1989 ja 1995), Jean-Francois Lyotard (1986), Jerome Bruner



(1986 ja 1987) sekä Anthony Giddens (mm. 1991). Taylorin teoksista jälkimmäinen, suomeksikin käännetty "Autenttisuuden etiikka", hakee varsin yleistajuisella tavalla eettisiä perusteita aidon ja yksilöllisen, autenttisen elämän perustaksi. Lyotardin "Tieto postmodernissa yhteiskunnassa" on puolestaan merkittävä pamfletti, joka loi epäilyn varjon modernin yhteiskunnan hallitsevaa edistystarinaa, "suurta kulttuurista kertomusta" kohtaan. Se toi tilalle "pienet kertomukset", ajatuksen tiedon rakentumisesta jatkuvana kielen leikkinä. Jerome Bruner puolusti narratiivista tietämisen tapaa tieteellisenä ajatteluna teoksessaan "Actual minds, possible worlds", joka on noussut narratiivisen tutkimuksen nykyklassikoksi. Giddensin "Modernity and self-identity" on puolestaan vahva identiteettipoliittinen puheenvuoro, jossa elämäkertomuksen rakentaminen nähdään välttämättömänä tapana tuottaa identiteetti myöhäismodernissa kulttuurisessa tilanteessa.

4. Narratiivinen ote tulee kahdella tavalla lähelle toimintatutkimusta. Molemmille on keskeistä, että tutkija ja tutkimuksen kohde ovat läheisessä suhteessa keskenään, joisakin tapauksissa jopa sama henkilö tai ryhmä. Toinen yhteinen piirre on Hatchin ja Wisniewskin (1995) mukaan tutkimuksen käytännöllisten seurausten huomioiminen tutkittavien henkilöiden näkökulmasta. He painottavat, että narratiivisesta tutkimuksesta on oltava käytännöllistä hyötyä tutkittaville - ja sama johtoajatus on myös toimintatutkimusliikkeellä.
5. Mielestäni Polkinghornen käsite "*narratiivinen analyysi*" on tässä mielessä ristiriitainen, koska sen perimmäinen päämäärä ei olekaan eritellä, analysoida, vaan syntetisoida, koota yhteen. Loogisempaa olisi puhua narratiivisesta syntetisoinnista kuin narratiivisesta analyysistä.
6. Kokeilevia tiedeproosan vaihtoehtoisia muotoja voidaan pitää myös narratiivisuuden käsitteen yhtenä erityismerkityksenä Hyvärisen (2000) tapaan. Pidän sitä tässä jäsen-telyssäni kuitenkin loogisesti tähän kolmanteen kategoriaan kuuluvana, en erillisenä luokkana. Toisin sanoen tulkitseän, että kaunokirjallista tyyliä lähestyvä kokeileva kirjoittaminen on pohjimmiltaan narratiivisen analyysin erityismuoto Polkinghornen tarkoittamassa merkityksessä.
7. Latinan kielen sana  *fingere*  tarkoittaa muun muassa muodostelemista, formuloimista, tuumimista tai keksimistä. Siitä johdettu substantiivi  *fictio*  tarkoittaa jotain hahmoiteltua, muodosteltua, keksittyä. Verbi  *facere*  tarkoittaa puolestaan tekemistä, tapahtumista ja siitä johdettu substantiivi  *factum*  jotain tehtyä, aikaan saatua. Myöhäislatinassa tästä muotoutui monikollinen  *facta* , jolla alettiin viitata tosiasioihin. Arkipuheessa puhutaan faktoista viitaten olemassaoleviin tosiasioihin ja fiktion, kun viitataan mielikuvituksen tuotteisiin. Sanojen fakta ja fiktio alkuperäiseen taustaan ei kuitenkaan kuulu niiden asetteleminen vastakohtiksi, vaan ne ovat pikemmin lähes samaa tarkoittavia.

**"JA TÄMÄ TARINA ON TOSI..."  
NARRATIIVISEN TOTUUDEN ONGELMASTA**

**Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Leena Kakkori**

Julkaistu Tiedepolitiikka-lehdessä 4/99, vol. 25, s. 39 - 52.  
Tekijänoikeudet Edistysellinen Tiedeliitto, uudelleen julkaistu luvalla.  
Artikkelin englanninkielinen versio esitetty  
European Congress on Educational Research -konferenssissa  
Edinburghissa 21.9.2000 ja ehdolla julkaistavaksi  
European Educational Research Associationin vuosikirjassa.

## 8 "JA TÄMÄ TARINA ON TOSI..." NARRATIIVISEN TOTUUDEN ONGELMASTA<sup>1</sup>

Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen ja Leena Kakkori

Julkaistu Tiedepolitiikka-lehdessä 4/99, vol. 25, s. 39 - 52. Tekijänoikeudet Edistyskellinen Tiedeliitto.

Tieteelliset tutkielmat ovat fiktiota siinä kuin romaanikin, erona vain se että ne ovat huonosti kirjoitettuja, mutta niin ovat useimmat romaanitkin.

- Pentti Saarikoski

Jos nykypuheita on uskominen, todellisuus on muuttumassa tarinoiksi. Kiinnostus maailman ja identiteettien rakentumiseen kertomusten välityksellä on laajentunut siinä määrin, että voi sanoa kielellisen käänteeseen ihmistieteissä jatkuvan narratiivisena käänteenä. Yrityksistä ja tuotteistakin luodaan nostalgisia kertomuksia, joiden varaan rakennetaan identiteettejä ja brändejä. Sun Icen yritysnarratiivi esimerkiksi kertoo jäätelötehtaan saaneen alkunsa siitä, kun suusta hyvä kulkukauppias sai myydyksi kassakoneen luvattuaan antaa jäätelöreseptin kaupan päälle. Lapin Kullan narratiivinen käänne on nimeltäänkin Legend. Joka pullossa on pieni tarina Lapin kullanhuuhtojista edistämässä Lapin Kullan huuhtontaa.

Ihmistieteissä esimerkkejä tarinallisuuden noususta löytyy niin sosiaali-tieteistä, psykologiasta, kirjallisuustieteestä kuin kasvatustieteestäkin.<sup>2</sup> Loogisten propositioiden ja dialektisen argumentoinnin välityksellä rakentuva tieto saa rinnalleen yhä enemmän metaforia, analogioita ja juonellisia tarinoita. Kun faktan ja fiktion rajankäyntiä tehdään uusissa tutkimusotteissa, tieteen demar-kaatiokriteerejä joudutaan taivuttelemaan uusiin asentoihin. Samalla joudutaan kysymään, mitä voi pitää tarinallisen tutkimuksen totuuden, luotettavuuden tai pätevyyden kriteerinä.

Mutta miksi tarinan edes pitäisi yrittää olla tosi? "Totuus on tarinan lounen", kuten David Bridges (1998; 1999) kiteyttää. Tarinan päätehtävä on Bridgesin mukaan viihdyttää, ei kertoa totuutta. Vaatimus "totuudesta" ei vahvista tarinaa, pikemmin päin vastoin: se imee kertomukselta voimaa kuin syöpäläinen. Tieteellisen tutkimuksen tehtävä on kuitenkin etsiä pätevää tietoa, ei kiehto- tai viihdyttää. Tästä näkökulmasta tarinoiden olisi annettava olla tarinoita, joihin ei kuulu totuuden vaatimus.

Entä romaanit? Eikö fiktiivisissäkin teksteissä ole jotain, jota voisi kutsua totuudeksi? Esimerkiksi Peter Høegin romaani *Rajatapauksia* (1994) on niin todentuntuinen ja elämänmakuinen kuvaus tanskalaisesta koulusta, että sen rinnalla tutkijoiden raportit tuntuvat paperinmakuisilta ja todellisuudelle vierailta. Ja oikeastaan tutkimusraportitkin voidaan määritellä perimmältään fiktioksi sanan etymologisessa merkityksessä - eli joksikin "muodostelluksi" (*fashioned*) - jolloin kaikki tekstit, myös niin sanotut tieteelliset, ovat todellakin lopulta fiktiivisiä (Barone 1990, 315). Mitä totuudellisuuteen tulee, tieteen todellisuusdiskurs- sia ei voi nähdäksemme pitää ylivertaisena niin sanottuun fiktiiviseen nähden - totuuden käsite vain asettuu niissä toisella tavalla. (Vrt. Suoranta 1995, 106 - 107.)

Usein narratiivisuus, postmodernisuus ja sosiaalinen konstruktivismi yhdistetään läheisesti toisiinsa (Holma 1999, 322 - 324). Postmoderni ajattelutapa näkee tieteen suureksi moderniksi metakertomukseksi, jota on alettu epäillä postmodernissa. Universaalien totuuksien tilalle annetaan syntyä pieniä kertomuksia. (Lyotard 1984). Postmodernin pyörre vie tutkimuksen varsin relativistisiin asetelmiin. Se perustuu ajatukseen, että todellisuuksia voi olla useita, ja totuus riippuu tarkastelijan näkökulmasta. Tutkimus kykenee tuottamaan kylläkin jonkin autenttisen näkökulman todellisuuteen, mutta ei mitään objektiivista totuutta. Postmodernista näkökulmasta tarina kuin tarina luo oman todellisuutensa- "tieteellinen" omansa ja "fiktiiviset" omansa. Tällaiset oletukset todellisuuden ja tiedon luonteesta johtavat äärimmillään siihen, että mikä tahansa "tieto" on yhtä lailla puolustettavissa ja mikä tahansa "totuus" kelpaa siinä missä joku muukin. Nähdäksemme äärirelativistinen ote vie tieteen ojaan, josta ei helposti nousta. Mutta ojassa on naiivi realistikin, jos olettaa löytävänsä maailman sellaisena kuin se "on" ja voivansa kertoa siitä edes suurin piirtein "toden" tarinan mitään oleellista siihen lisäämättä ja pois jättämättä. Ero on lähinnä siinä, että nämä ojat, kuten ojat yleensä, ovat tien vastakkaisilla puolilla.

Tässä tarinassa yritämme valita Nietzscheen tapaan kahdesta vaihtoehdosta sen kolmannen. Vaikka nämä metafysiset kysymykset ovatkin perimmältään ratkaisemattomia ja viitekehysten valinta perustuu sittenkin aina uskoon tai tottumukseen (Guba & Lincoln 1994, 107), on hyvä pysähtyä näiden kysymysten äärellä ja pohtia systemaattisesti vaihtoehtoja. Nähdäksemme narratiivisen totuuden tarkasteluun tarvitaan oma käsitteistönsäkin. Monissa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ongelmaa koskevilla tarkasteluissa perinteisiä käsitteitä onkin pyritty korvaamaan muilla käsitteillä, kuten autenttisuuden (*authenticity*) ja uskottavuuden (*trustworthiness*) käsitteillä (esim. Lincoln & Guba 1985 ja 1986).<sup>3</sup>

Nähdäksemme narratiivisen tutkimusotteen ei tarvitse naulata itseään postmoderniin, äärirelativistiseen "anything goes"-ajatteluun, vaikka se epäilemättä onkin modernistisen, kartesiolais-dualistisen tieteen kritiikkiä. Narratiivinen tutkimus voidaan nähdäksemme ymmärtää väljäksi metodiseksi viitekehukseksi, jonka ydin on yksinkertaisesti siinä, että huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana. Siksi haemme lähestymistapoja totuuden ongelmaan useista näkökulmista laajasti, ehkä vähän ekleettisestikin. Lähestymme kysymystä lyhyesti kolmen klassisen totuusteorian valossa: totuuden vastaavuus- eli korrespondenssiteorian, totuuden yhteensopivuus- eli koherenssiteorian ja pragmatismien näkökulmista. Pohdimme myös foucaultilaista näkemystä totuudesta valtana ja ajatusta totuuden ja tarinoiden kehkeytymisestä hermeneuttisena prosessina.

## 8.1 Totuus tarinan ja maailman vastaavuutena - korrespondenssi

Totuuden vastaavuus- eli korrespondenssiteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa.<sup>4</sup> Jos siis Høegin *Rajatapauksia* kuvaisi täsmälleen asiointiloja sellaisina kuin ne ovat tapahtuneet mitään niihin lisäämättä tai pois jättämättä, tarina olisi tosi. Korrespondenssiteorian perusidea voidaan tiivistää seuraavaan kuvioon:



KUVIO 1 Pelkistys totuuden korrespondenssiteoriasta.

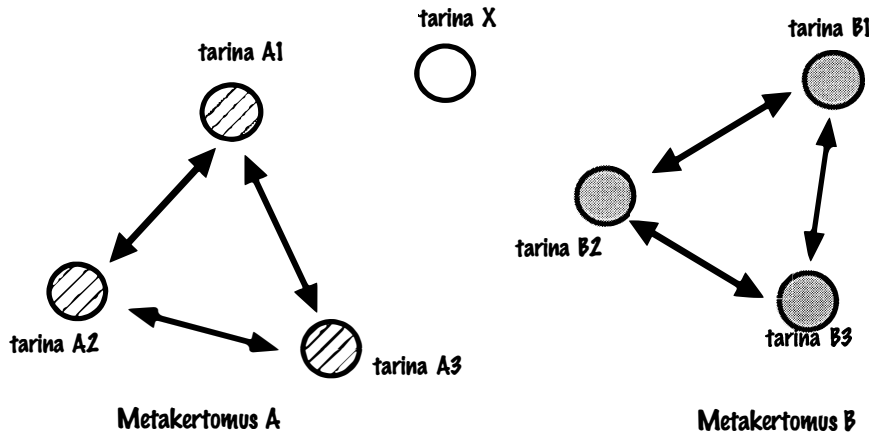
Pisimmälle kehitetyn kuvauksen totuuden korrespondenssiteoriasta on esittänyt nuori Ludwig Wittgenstein (1889-1951) kirjassaan *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein 1984). Todellisuus on Wittgensteinille toisistaan riippumattomien yksittäisten asiointilojen vallitsemista tai vallitsematta olemista. Ihmiset muodostavat näistä asiointiloista eli faktoista ajatuksia eli loogisia kuvia. Tämä kuva on tosi, jos sen merkityssisältö täsmää eli on vastaavuussuhteessa todellisuuden kanssa: "Lause on tosi silloin kun oliot maailmassa nivelyvät toisiinsa samalla tavalla kuin niihin viittaavat sanat lauseessa, muuten se on epätoisi. (...) Totuus on maailmaa ja kieltä yhdistävä rengas." (Hertzberg 1980, 153).

Wittgensteinin kuvateorian mukaan elementaarilauseita eli merkityksellisiä ajatuksia vastaa todellisuudessa yksityinen asiointila tai sen mahdollisuus. Kompleksilause on tiivistelmä elementaarilauseita, ja sen totuus voidaan saada selville palauttamalla se useiksi elementaarilauseiksi, joita verrataan yksityisiin asiointiloihin. Juhani Aaltolan tulkinnan mukaan Wittgensteinilla on myös idea universaalikronikasta<sup>5</sup>, joka on täydellinen tiivistys tosista kompleksi ja -elementaarilauseista (Aaltola 1976, 11 ja 16). Tätä universaalikronikkaa voidaan pitää metakertomusten metakertomuksena, johon yhtyisivät kaikki maailman todet tarinat.

## 8.2 Kertomusten yhteensopivuus - koherenssi

Totuuden yhteensopivuus- eli koherenssiteorian mukaan totuus on lauseiden yhteensopivuutta muiden lauseiden kanssa. Tästä näkökulmasta tarina on tosi, mikäli se ei ole ristiriidassa muiden tarinoiden kanssa, vaan muodostaa yhtenäisen ja yhteensopivan metakertomuksen. Mikäli totuutta tarkastellaan koherenssiteorian mukaisesti, voidaan ihmisen tietoisuudesta tai kielellisistä ilmauksista riippumaton reaalityodellisuus jopa sulkeistaa pois ja tarkastella vain kielellisesti esitettävien väittämien teorioiden tai kertomusten keskinäistä suhdetta.

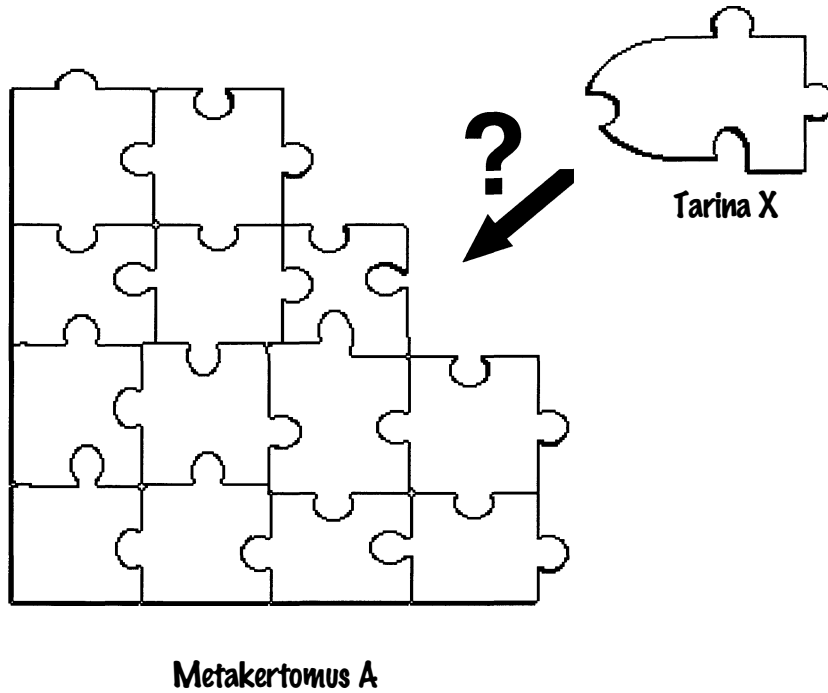
Ongelmalliseksi koherenssiteoria osoittautuu erityisesti silloin, kun ilmaantuu useampia kilpailevia metakertomuksia, jotka esittävät keskenään ristiriitaisen kuvan asioista - esimerkkinä vaikkapa luomisteorian ja evoluutioteorian tarinat maailman synnystä. Tällaista tilannetta on esitelty kuviossa 2. Kertomuksen X totuus määrittyy tässä sen mukaan, miten se liittyy vallitseviin kertomuksiin.



KUVIO 2 Totuuden koherenssiteorian sovellus narratiiviseen totuuteen.

Esimerkki osoittaa koherenssiteorian pahimman ongelman. Jos metakertomukset ovat sovittamattomalla tavalla ristiriidassa, koherenssi totuuden kriteerinä ei vie pitkälle. Jos totuus määritetään joko metakertomuksen A tai metakertomuksen B kautta, ja nämä metakertomukset ovat yhteensovittamattomia, tarina X jää vähintään toisen metakertomuksen näkökulmasta epätodeksi. Totuuden yhteensopivuusteoriaa ei siksi voine pitää varsinaisena totuusteorianana, vaan pikemmin keinona, jolla voidaan joko vahvistaa tai kiistää jollain muulla tavoin määriteltyä totuutta.

Tarinan koherenssia voidaan tarkastella myös paradigman käsitteen valossa. Paradigma on se arvovaltaisen aseman saavuttanut suuri kertomus, joka on päässyt tavalla tai toisella vallitsevaksi. Tästä näkökulmasta tarinallinen totuus on ikään kuin jatkuva palapeli, jota täydennetään jatkuvasti liittämällä siihen uusia tarinoita mielekkäällä tavalla. Normaalitiede kerää ja määrittelee paradigmaa tukevia faktoja, pyrkii havaintojen ja teorian yhä parempaan koherenssiin (Kuhn 1970, 38-40). Kuhnin mukaan paradigmaa rakennettaessa ei ole niinkään uusien totuuksien löytämisestä luonnosta - sillä viime kädessä itse paradigma on jo totuus - vaan se on ikään kuin tämän jo valmiiksi tiedetyn totuuden vahvistamista etsimällä puuttuvia paloja. "Normaalitieteen tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itseasiassa lokeroon sopimattomia ilmiöitä ei nähdä lainkaan" (Kuhn 1970, 24).



KUVIO 3 Paradigmaattinen totuus palapelinä.

Kun elämäkertojen tai identiteettien totuudellisuutta tarkastellaan, narratiivinen koherenssi on yksi keskeisimmistä kriteereistä. Se edellyttää uusien tarinoiden kertomista siten, että aikaisempi tarina saadaan suhteutettua uuteen mielekkäällä tavalla, ilman katkoksellisuutta tai häiritsevää ristiriitaa. Katkos elämäntarinassa ja tarve radikaaliin uudelleen kertomiseen merkitsee elämänkriisiä, joka pakottaa järjestämään palapelin osat kokonaan uuteen järjestykseen. Kysessä on siis paradigman murros, "vallankumous" henkilökohtaisella tasolla. Näitä katkoksia pyritään edelleen ylittämään kertomuksen avulla. (Carr 1986, 73 - 80; vrt. myös MacIntyre 1981, 201; Ricoeur 1992, 140 - 142.)

### 8.3 Totuus dominoivana diskurssina – tieto/valta

Ajatus tarinoista paradigmana johtaa suoraan kysymykseen tarinan ja vallan suhteesta. Paradigma nimittäin voidaan ajatella hallitsevaksi diskurssiksi, joka antaa meille perspektiivin tarkastella asioita. Paradigma on dominoivaan asemaan päässyt metakertomus, joka ylläpitää itseään pikemminkin vallan kuin paremman perustelun voimalla (vrt. Kuhn 1970, 148).

Friedrich Nietzsche samaisti tahdon valtaan ja tahdon totuuteen: "Meidän on näet tästä lähtien paremmin varottava vanhaa käsitetaria, joka on määritellyt 'puhtaan, tahdottoman, kivuttoman, ajattoman tiedon subjektin' (...) On olemassa vain perspektiivistä näkemistä, vain perspektiivistä tietämistä..." (Nietzsche 1969, 116-117). Samaa tematiikkaa jatkaa Michael Foucault. Hänen

mukaansa asioilla ei ole alkuperäistä olemusta, vaan olemukset ovat vähä vähältä kehittyneet erilaisista ja toisilleen vieraista muodoista. Todellisuus ei ole homogeeninen ja yhtenäinen, vaan hajaantunut ja heterogeeninen, ulkoapäin historiallistettu muodostelma.

Foucault'n mukaan totuus on tämänpuoleinen asia, jonka vain vallan moninaiset muodot tuottavat. "Se mikä saa vallan pätemään, mikä tekee sen hyväksyttäväksi, on se yksinkertainen tosiasia, että valta läpikäy ja tuottaa asioita, saa aikaan nautintoja, muotoilee tietoa, luo diskurssin" (Foucault 1984, 61). Foucault ei pidä tietoa neutraalina, puhtaana eikä itsessään oikean tai vääränä, vaan hänen mukaansa historia kääntyy sisäänpäin ja muodostuu tarinaksi, kertomukseksi ja myytiksi. Historia ei ole missään tapauksessa objektiivista todellisuutta. (Marshall 1990, 17-18.)

Erityisesti Foucault keskittyy siihen, miten valtasuhteet ja -mekanismit tuottavat ihmisen identiteetin. Opettajansa Louis Althusserin tavoin Foucault pitää yksilöä, täysi-ikäistä subjektia pelkkänä ideologian tuottaman kuvitelmana.<sup>6</sup> Hän kritisoi voimakkaasti pyrkimyksiä tuottaa sisällöllisiä ja ikuisia totuuksia muuttumattomasta ihmisluonnosta ja ihmisen olemuksesta (Kaarre 1994, 20). Foucault ei kysy, miksi ihmiset tekevät mitä tekevät - valtasuhteet tekevät yksilöstä sen mitä hän on, jolloin yksilöä ei voi määritellä ja ymmärtää ilman häntä muovaavia valtasuhteita. (Kusch 1993, 111-112.) Kirjassaan *Tarkkailla ja rangaista* Foucault kirjoittaa:

Yksilö on epäilemättä yhteiskunnan ideologisen esittämistävän kuvitteellinen hiukkanen, mutta hän on myös todellisuutta, joka on tuotettu näillä erityisaloiksi kutsumillani vallan teknologioilla (...) Tosiasiallisesti valta tuottaa; se tuottaa tosiasioita eli kohdealueita ja totuuden rituaaleja. Yksilö ja yksilöön liittyvä tieto kuuluvat tähän tuotantoon. (Foucault 1980, 219.)

Toisaalta Foucault pitää yksilöä reaalisenä, vallan tuottamana mutta todellisena. Kun joku huutaa minulle: "Hei, sinä siellä", on minulle itsestään selvä tosiasia, että minä olen minä (ks. Althusser 1984, 129). Yhtä faktisesti itselleni asettuvat myös tahdonvapauteni ja itsetietoisuuteni. Nämä eivät kuitenkaan ole mitään empiirisiä tosiasioita, vaan Althusserin ja Foucault'n mukaan kyseessä on ideologian tai hallitsevan diskurssin tuottamat yksilöön kuuluvat tosiasiat. Nämä niin kuin muutkin edellä mainitun kaltaiset tosiasiat tuotetaan tarinoilla ja myyteillä.

#### 8.4 Käytäntö tarinan koettimena - pragmatismi

Tarinoita voidaan arvioida myös sen mukaan, millaisia käytännöllisiä seurauksia niillä on. Tällöin niiden pätevyyden kriteerinä pidetään toimivuutta, pragmaattisuutta. Pragmatismi ei sekään ole varsinainen totuusteoria, vaikka se usein mainitaan juuri korrespondenssi- ja koherenssiteorian rinnalla totuusteorioiden klassikkona. Pragmatismissa totuuden käsite oikeastaan korvataan käytännöllisyyden ja toimivuuden käsitteillä. Hiukan yksinkertaistaen voi sanoa, että pragmatistisen ajattelutavan mukaan hyviä ovat sellaiset tarinat, joista seuraa hyvää ja huonoja sellaiset, joista seuraa huonoa.

Ehkä paras esimerkki narratiivin käytännöllisestä merkityksestä löytyy psykoterapian piiristä. Narratiivien käyttö psykoterapian välineenä perustuu ajatukseen, että asiakkaan kertoma minäkertomus toimii epäedullisesti hänen



itsensä kannalta, ja siksi on ryhdyttävä rakentamaan uutta ja paremmin toimivaa kertomusta. Terapeutti ponnistelee asiakkaan kanssa sellaisen kertomuksen luomiseksi, jonka välityksellä elämänkriisi on mahdollista ylittää ja avata uusia näkymiä tulevaisuuteen. Tällöin tarinan käytännölliset seuraukset määrittävät kertomuksen arvon. Se, onko tarina tosi tai ei, jää sivuseikaksi - eikä tällä seikalla ole postmodernista näkökulmasta kovin suurta mielenkiintoakaan. Tärkeintä on, että tarina toimii – että se auttaa kertojaansa elämään entistä mielekkäämpää ja vapaampaa elämää. (Holma 1999 ab.)

Samaan tapaan kuin psykoterapiassa, pragmatismi tarinoiden pätevyyden kriteerinä toimii myös opettajankoulutuksen identiteettityössä. Tarina on arvokas, jos se auttaa tulevaa opettajaa hahmottamaan ja hallitsemaan elämäänsä kokonaisvaltaisena ihmisenä oman elämänsä historiansa valossa. Opettajaksi tuleminen elämäkertametodin avulla on kokonaisvaltaista persoonallista ja ammatillista kasvua, oman opettaja-identiteetin kokonaisvaltaista rakentamista (Heikkinen 1999ab).

## 8.5 Totuus tarinan avautumisena - hermeneuttinen näkökulma

Elämäkertatutkimuksessa erityisen hedelmälliseltä vaikuttaa nähdäksemme hermeneuttinen tai aletheettinen totuus (ks. Heidegger 1986, § 44). Narratiivis-biografisessa tutkimusotteessa tutkimuksen tarkoitus ei ole totuus korrespondenssimerkityksessä, vaan totuus heideggerilaisittain *Aletheiana* (kreik. ei-peittyminen) tai paljastumisena (saks. *Erschlossenheit*). Esimerkiksi Høegin *Rajatapauksissa* olennaista ei ole kysyä: "Mitä todella tapahtui?" tai "Vastaako tarina objektiivisia faktoja?" Høegin kuvaamassa kasvatustieteessä tapahtui monia asioita, joista voitaisiin kertoa monenlaisia kertomuksia. Ei ole mitään yksiselitteistä totuutta vallinneista objektiivisista asioiden tiloista, eikä Høeg pyrikään kuvaamaan niitä. Pikemminkin hän pyrkii kuvaamaan inhimillistä kokemusta, ajatuksia, intentioita ja mielentiloja. Perinteinen kasvatustieteellinen tutkimus on täysin kyvytön tutkimaan näitä asioita koulusta, joita Høeg romaanissaan valottaa.

Høegin tarinasta ei voine sanoa Tapio Rautavaaran sanoin: "Tämä tarina on tosi?". Høeg paljastaa toisen maailman, näkökulman koulun elämismailman, joka aikaisemmin on ollut lähes näkymättömissä. Hermeneutikko Paul Ricoeurin mukaan kertomuksen tarkoitus on sen tarjoama uusi maailma (Vanhoozer 1991, 49). Tämä on narratiivis-biografisen tutkimusotteen tavoitteleva totuus: auttaa synnyttämään niin sanottu hermeneuttinen kokemus, joka avartaa maailmaamme ja saa näkemään asiat uudessa valossa.

Hermeneutikko Hans-Georg Gadamerin mukaan meillä on kaksi tapaa käyttää kokemus-sanaa:

(...) ensinnäkin kokemus, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka 'tapahtuu' meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus aidossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aiemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin. (Gadamer 1975, 355-356).

Hermeneuttinen kokemus on kokemus aidossa mielessä. Se on luonteeltaan produktiivista: se tuottaa uuden perspektiivin vastoin kuin epäaito kokemus,

joka toistaa aikaisemman kokemuksen muuttamatta maailmankuvaa. Kysymys ei ole myöskään siitä, että aluksi meillä olisi ollut pettävä kuva jostain kohteesta, jonka sitten olisimme korjanneet - tämä on se kuvaus, jonka hermeneuttisen kokemuksen jälkeen annamme aikaisemmille käsityksillemme. Kyse on enemminkin siitä, että olemme todella saavuttaneet uuden ymmärryksen asioista. Kun saamme hermeneuttisen kokemuksen kohteesta, sen seurauksena muuttuu kaksi asiaa: sekä se tapa, jolla tiedämme että tietomme kohde. Syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (Gadamer 1975, 336-337).

Kun käytämme kokemus-sanaa tässä aidossa mielessä, meillä ei voi olla samaa kokemusta kahdesti. Hermeneuttisen kokemuksen jälkeen "mikään ei enää näytä samalta". Tietenkin me tarvitsemme myös toistavia ja käsityksiämme vahvistavia kokemuksia, mutta niiden voimasta emme tule "kokeneeksi" (*Erfahrener*) - emme opi uutta. Ongelma perinteisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on se, että siinä pyritään näihin toistaviin kokemuksiin, joilla vahvistetaan olemassa olevaa paradigmaa. Hermeneuttinen kokemus avaa tai paljastaa aivan uuden maailman, joka saattaa näyttää anomalialta paradigmattisesta näkökulmasta. Se synnyttää uuden horisontin, joka aiemmin oli mahdotonta edes kuvitella.

## 8.6 Tarina on enemmän kuin "kuvan" suhde "alkuperäiseen"

Narratiivisen identiteetin käsitteessä kysymys totuudesta asettuu tavalla, joka ei ole nähdäksemme yhteensopiva totuuden korrespondenssiteorian kanssa. Elämäkertaa ei voi tarkastella siitä näkökulmasta, vastaako kertomus elämästä "elämää itseään". Heideggerilaisittain sanottuna elämäntarinan kertomisessa totuus on tekeillä tapahtumisena. Nojautumme seuraavassa Jussi T. Kosken tulkintaan Gadamerin ontologisesta rikastumisesta sekä Pekka Kaunismaan ja Arto Laitisen tulkintaan Paul Ricoeurin narratiivisesta identiteetistä. Koski kutsuu hermeneuttiseksi essiiviksi Gadamerin ideaa *tunnistamisesta* seikkana, jossa opimme tietämään jotakin tuttua jonakin (*als etwas*) (Koski 1995, 72):

"Taideteos representoi ja kuvaa omaa elämäämme tai jotakin meille tuttua niin, että opimme paradoksaalisesti tuntemaan jo tuntemaamme ikään kuin emme olisi tunteneet sitä aiemmin (...). Tunnistamisen prosessissa se, minkä taideteos kuvaa jonakin ja minkä tunnistamme taideteoksessa jonakin, täydentyy ontologisesti: se tulee 'enemmän itseen'. Kyseessä on Bildung-prosessi: kun asiaa A kuvataan asiana B, asia A ikään kuin rikastuu ontologisesti, aktualisoi joitakin omaan potentiaaliinsa sisältyviä piirteitä. Näin Gadamer korostaa ajatusta taideteoksen ja kohteen, representoijan ja representoitavan eli esimerkiksi kuvan ja originaalin välisestä ykseydestä."

Gadamer jatkokehittää Heideggerin teoriaa originaalin (*Urbild*) ja kuvan (*Bild*) suhteesta kritisoidessaan Platonin ideaoppia. Platonin ideaopin mukaan näkyvään maailman takana tai tuolla puolen on tosiolevaisten ideoiden maailma, jonka epätäydellisiä kuvajaisia empiirisen maailman ilmiöt ovat. Taide kaksinkertaisena mimesiksenä on "originaalin" kaksinkertaista vääristämistä: sehän jäljittelee ideoiden jäljitelmää. Gadamer kääntää Platonin ympäri ja väittää, että vasta representaatiossa (taideteoksessa, runossa, elämäkerrassa) originaali ikään kuin syntyy *ex post facto*. Taideteos tai kertomus ei ole originaalin (*Urbild*) kopio (*Abbild*) vaan kuva (*Bild*), jossa kuvaamisen prosessissa tapahtuu ontologista rikastumista (Koski 1995, 73; Gadamer 1979, 124). Kopion tehtävänä ei ole

lisätä mitään originaaliin, vaan häivyttää itsensä olemalla mahdollisimman tarkka kopio originaalista. Kopio ei ole itsessään kiinnostava, mutta kuva sen sijaan on. Kuva ei ole pelkkä instrumentti, jonka avulla katsotaan originaalia. Itse asiassa kuva ja originaali ovat niin läheisiä, että ne ovat yksi ja sama. Ilman kuvaa originaali ei olisi sellainen, jota se kuvan läsnäollessa on. Originaali tarvitsee kuvaa tullakseen olemaan kuvan (tulkinan, narratiivin) osoittamalla tavalla. Toisaalta kyllä originaali on riippumaton kuvasta, sillä kuvia voi olla useita. Kosken esimerkkien mukaan Suomi on paitsi von Wrightin *Näköala Haminanlahdelta* myös Järnefeltin *Syysmaisema Kolilla*. Näin representaatio tietyssä mielessä luo originaalin. Representaatio (kuva) luo totuutta ja merkityksiä (Koski 1995, 73-74.)

Tällä tavalla hahmotamme myös elämäkerrassa itseyden ja narratiivin suhteen. Kuten Jerome Bruner toteaa, on vaikea kuvitella olevansa naiivi realisti elämän suhteen. Hänen mielestään ei ole olemassa mitään sellaista kuin "elämä itsessään" ilman että sitä olisi tulkittu (Bruner 1987, 11 - 12). Elämäkerran kertominen tai kirjoittaminen ei siis tästä näkökulmasta paljasta itseyyttä olemassa olevana entiteettinä sinänsä, vaan pikemmin ontologisesti rikastaa itseyyttä ja mahdollisesti aiheuttaa hermeneuttisen kokemuksen, jonka jälkeen käsitys itsestä muuttuu. Kertomisen jälkeen näen itseni uudessa valossa, jolloin mahdollisesti asetan myös elämänarvoni uuteen järjestykseen. Tällainen hermeneuttinen kokemus saattaa toki tapahtua, vaikka en tuottaisikaan elämäkertani eksplisiittisesti sanoiksi kirjoittamalla tai kertomalla. Kerron nimittäin jatkuvasti itselleni kertomusta itsestäni "sisäisenä puheena", vaikka se ei kaikilta osin tulisikaan julkilausutuksi "ulkoisena puheena" (vrt. Wiener & Rosenwald 1993, 51).

Gadamerin tavoin ajattelee representaatiosta myös Paul Ricoeur kehittäessään Aristoteleen (1998) *Runousopin* tulkinnassaan kolmitasoisen mimesiksen käsitteensä.

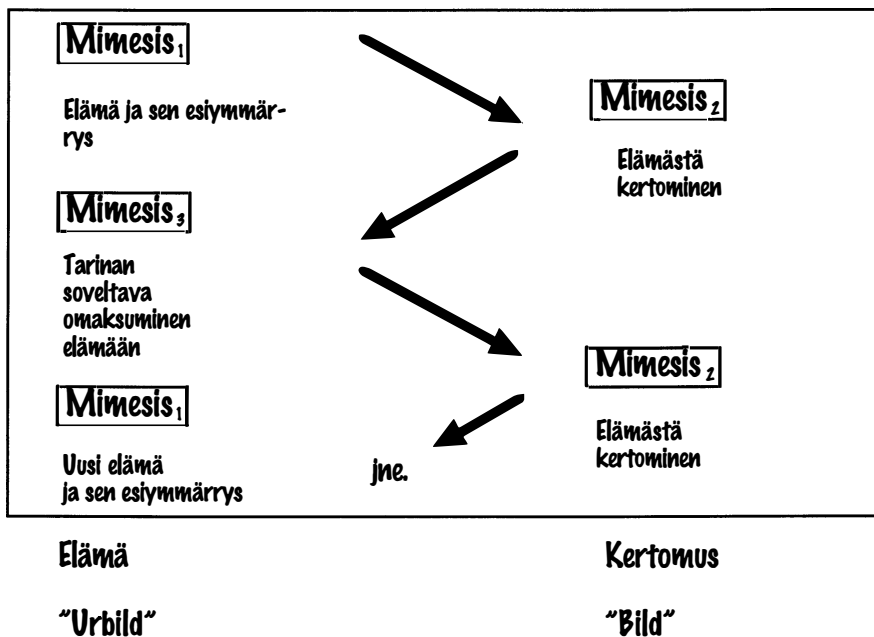
"Mimesis-käsitteen ilmeisin merkitys on, että jokin kuvitteellinen tai todellinen tapahtumajoukko kuvataan tekstuaalisen muodon saavana kertomuksena, narratiivisena tekstinä (...) Mimesis-käsitteen merkitys ei rajaudu pelkästään tekstin tuottamiseen. Mimesis viittaa kolmivaiheiseen prosessiin, joista narratiivisen tekstin tuottaminen on vain yksi osa. Esiymmärrys, juonellistaminen ja uudelleen ymmärtäminen muodostavat yhdessä narratiivisen prosessin. Näistä käytetään nimitystä mimesis<sup>1</sup>, mimesis<sup>2</sup> ja mimesis<sup>3</sup> (...) Toiminnan maailman alkuperäistä ymmärtämistä voidaan kutsua esiymmärrykseksi ja siihen viitataan mimesis<sup>1</sup>:llä. Kertomus järjestyy tekstin maailmaksi ja se kertoo esiymmärrystä maailmasta yhtenä poeettisena kokonaisuutena. Tätä tekstuaalista kertomusta koskevaa aktiviteettia kutsutaan mimesis<sup>2</sup>:ksi. Kertomus ei kuitenkaan jää tekstin imaginaariseen maailmaan, vaan tulee luetuksi ja omaksutuksi. Kun tekstin maailman ja lukijan maailman horisontit kohtaavat, teksti tuottaa lukijalle uuden ymmärryksen tapahtumisen maailmasta. Tätä soveltavaa omaksumista kutsutaan mimesis<sup>3</sup>:ksi." (Kaunismaa & Laitinen 1998, 182.)

Näin Ricoeur esittää oman versionsa ontologisesta rikastumisesta ja Heideggerin totuuden tapahtumisesta (tekeytymisestä), joka syntyy aikaan ja paikkaan sidotussa kertomisen prosessissa. Elämäkerran kertomisen tai kirjoittamisen prosessissa *mimesis*<sup>1</sup>:tä vastaanee se itsestäni kertomieni tarinoiden hajanainen joukko, jota kerron itselleni "sisäisenä puheena". Se toimii sen hetkisen itseymmärrykseni perustana. Autobiografian kirjoittaminen - tai edes sellaisen hahmottaminen - on osoitus tarpeesta juonellistaa nämä hajanaiset itserepresentaatiot "ulkoiseksi puheeksi". Hajanaisten kertomusten juonellistaminen ja autobiografian kirjoittaminen siten edustavat *mimesis*<sup>2</sup>:a. Kerromme itsestämme ta-

rinan joko puhumalla sen kuulijoille tai kirjoittamalla paperille järjestäen muistot kronologisesti ja erottelemalla sen mikä meissä on muuttunut ja mikä säilynyt samana. Voimme myös kertoa tarinan, jossa vakuutamme kaiken muuttuneen, mutta tällöinkin muuttumiskertomus rakentuu sen varaan, mitä on ollut ennen muutosta. Tällaisia narratiivisia identiteettejä ovat tyypillisimmillään uskonnolliset tai ideologiset todistuspuheenvuorot, joiden varaan ihminen haluaa rakentaa uutta, hyvää elämää.

Juonellistamiseen kuuluu aina valikointi, jossa vain tärkeäksi katsomamme seikat otetaan mukaan tarinaan - voihan olla, että jotkin todella kipeät muistot halutaan aktiivisesti unohtaa. David Carrin mukaan selektiivisyyden teeman kautta huomaamme kertomukseen liittyvän vallan (Kaunismaa & Laitinen 1998, 185). Näin Althusserin ja Foucault'n käsitys subjektista ja itseystestä "ideologisena hiukkasena" näyttää saavan osittaista vahvistusta narratiivisuuden filosofeilta.

*Mimesiksen* kolmas ulottuvuus on tekstin asuun puettun tai kerrotun tarinan soveltaminen käytäntöön, takaisin omaan elämään. Esimerkiksi uskonnollisen todistuspuheenvuoron pitänyt ihminen osoittaa elämänsä välityksellä itselleen ja muille, että hänen kertomansa tarina on vilpittön ja tosi. Tekstuaalisen kertomuksen myötä ymmärrykseni itsestä, siis itseysteni, on muuttunut ja muuttuneena itsenä suoritetaan elämän valintojani eri tavalla. Alan toteuttaa sitä kuvaa itsestäni, jonka enemmän tai vähemmän tarkoitettusti olen luonut - aivan kuten Jerome Bruner kiteyttää: "*Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta* (Bruner 1987, 13)". Tätä tarinan ja elämän rinta rinnan tapahtuvaa ontologista rikastumista on pyritty havainnollistamaan kuviossa 4.

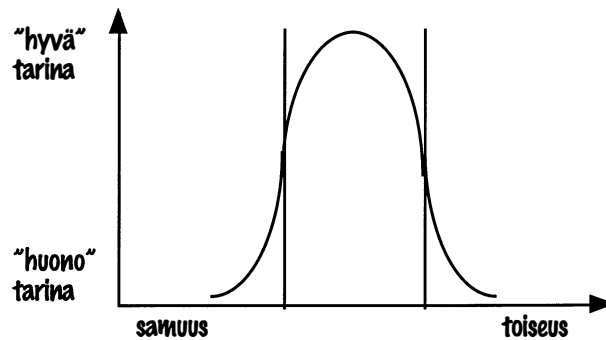


KUVIO 4 Elämän ja kertomuksen ontologinen rikastuminen. (Vrt. Gadamer 1979,199; Kaunismaa & Laitinen 1998, 182; Ricoeur 1984, 52 - 87; Widdershoven 1993, 3-5.)

## 8.7 Hyvässä tarinassa on jotain tuttua, jotain uutta

Hermeneuttisen kokemuksen ehtona on, että horisontit ovat riittävän lähekkäisiä, mutta toisaalta eivät ole liian samoja. Jos tarina on liian tuttu, se ei ole kiinnostava eikä avaa mitään uutta kertojalleen tai kuulijalleen. Toisaalta jos tarina on tavalla tai toisella liian vieras tai outo, hermeneuttinen avautuminen ei käynnisty. Jos tarina ei liity millään tavalla aikaisempiin kertomuksiin - kulttuuriseen tarinavarantoon, tieteelliseen paradigmaan tai vaikkapa yksilön aikaisemmin kertomaan elämäkertaan - se ei tavoita kuulijan kokemusta. Liian erillainen kertomus saattaa tulla joko torjutuksi outoutensa takia tai sitä ei yksinkertaisesti ollenkaan ymmärretä. Tällöin se jää etäiseksi ja vieraaksi, eikä ulotu käynnistämään ymmärryksen prosessia.

Parhaiten kertomus avaa hermeneuttinen kokemuksen, jos se mahdollistaa tuttuudellaan kuulijan tai tulkitsijan tulemisen tarinan kehälle, mutta samalla puhuttelee kuulijaa jollain uudella, ennestään vieraalla. Toiseuden kohtaaminen tarinan välityksellä lisää uutta aikaisempaan ymmärrykseen, jolloin hermeneuttinen avautumisen prosessi todella alkaa. "Hyvä" tarina tässä merkityksessä on siis sellainen, joka sisältää jotain *samuutta*, ennalta tuttua, mutta tuo mukanaan riittävässä määrin *toiseutta*, ennalta vierasta. Tätä seikkaa olemme havainnollistaneet kuviossa 5.



KUVIO 5 Hyvä tarina samuuden ja toiseuden optimissa.

Samuus kutsuu kuulijan tarinaan, kun toiseus puolestaan takaa kokemuksen laajenemisen. Tästäkin löytyy esimerkki Peter Høegin tuotannosta. Romaanisaaan *Lumen taju* Høeg lähtee kehittämään tarinaa suhteellisen realistisesta tanskalaisesta kaupunkiympäristöstä, mutta kertomus saa vähitellen yhä mielikuvituksellisempia piirteitä. Høeg kutsuu lukijansa mukaan lähes surrealistisiin ajattelun ja toiminnan maisemiin niin vaivihkaa, että tämä ei itsekään tule välttämättä huomanneeksi, missä vaiheessa alkaa tulla eteen asioita, joita ei voisi "oikeasti" tapahtua. Høeg siis rakentaa romaaninsa sisälle siirtymän samuudesta (realismista) toiseuteen (surrealismiin), joka tuottaa lukijalle vaikuttavan hermeneuttisen kokemuksen.

## 8.8 Fabula – ihmiselämän ikuiset totuudet

Kiinnostavia näkymiä tarinalliseen totuuteen avaa Jerome Brunerin tulkinta venäläisten formalistien käsitteistä *fabula*, *sjuzet* ja *forma* (mm. Bruner 1986, 7; 17-21 ja 1987, 17 - 20). *Fabulaa* edustavat ne ihmiselämän ikuiset teemat, jotka toistuvat tarinasta toiseen: syntymä ja kuolema, rakkaus ja seksuaalisuus, kasvaminen, kamppailu, katkeruus, kauna, kateus, lojaalisuus ja mustasukkaisuus, tahto valtaan tai vapauteen. Nämä ovat niitä alati toistuvia jännitteitä, joiden varaan inhimillinen elämä rakentuu, elipä ihminen sitten missä tahansa ajassa tai millä puolella maapalloa tahansa. Itse asiassa vieläkin laajemmin: fabula ulottuu tietekirjallisuuden kautta myös fiktiiviseen elämään maapallon ulkopuolella ja tulevaisuudessa.

*Sjuzetissa* nämä *fabulan* ikuiset teemat näyttäytyvät muunnelmina, jotka sijoittuvat johonkin aikaan ja paikkaan, tiettyyn historialliseen ja maantieteelliseen kontekstiin. *sjuzet* on siis se tarinan taso, jossa ajattomat ja universaalit teemat saavat konkreettisen ilmentymänsä ihmisissä, paikoissa ja tapahtumissa. *sjuzetin* osalta siis voidaan esittää myös kysymyksiä tarinan vastaavuudesta tosiasioiden kanssa, korrespondenssista. Niin sanotuissa historiallisissa romaaneissa voidaan esimerkiksi kysyä, onko kyseinen henkilö elänyt, onko hän asunut kyseisissä paikoissa, matkustellut tietyillä seuduilla ja niin edelleen.

Koska *fabulan* elementit ovat niin leimallisia inhimilliselle elämälle yleensä kaikkialla, ne tuovat tarinoihin jotain universaalia. Ne ovat asioita, joiden kanssa jokainen joutuu tekemään tiliä tavalla tai toisella elämänsä aikana. Muun muassa tästä syystä täysin vieraankin kulttuurin kertomukset voivat sisältää riittävän vähimmäismäärän *samuutta*, jonka välityksellä tarinan lukija tai kuulija voi päästä hermeneuttiselle kehälle. Samasta syystä myös tietekirjoissa esitetyt fiktiiviset elämänmuodot ja -tapahtumat puhuttelevat lukijaa: niissäkin toistuvat *fabulan* ikuiset teemat. Toisaalta näissä esimerkeissä on myös suuri määrä *toiseutta*, jonka välityksellä hermeneuttinen kokemus syvenee.

*Forma* on tarinan muoto tai genre. Tarina voi olla kirjoitettu tragediaksi, komediaksi, farssiksi tai vaikkapa kehityskertomukseksi (*Bildungsroman*). Myös tieteellinen kirjoittaminen voidaan ymmärtää omaksi genrekseen: tiedediskursihan rakentuu tiettyjen kirjallisten sääntöjen ja konventioiden varaan. Tieteeksi on ymmärretty perinteisesti se esittämisen ja kirjoittamisen tapa, jota Bruner kutsuu *paradigmaattiseksi* tai *loogis-tieteelliseksi* tiedon muodoksi. Sille on ominaista logiikalle ja matematiikalle ominainen, täsmällinen ja muodollinen, loogisten propositioiden välityksellä rakentuva argumentaatio. Brunerin mukaan narratiivinen tiedon muoto on kokonaan erilainen tietämisen ja ajattelun tapansa (Bruner 1986, 11). Molempien muotojen, niin paradigmaattisen kuin narratiivisenkin, tarkoitus on vakuuttaa lukijansa. Brunerin mukaan vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin: paradigmaattisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa *totuudesta* (*truth*), kun narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa *todellisuudentuntuisuudesta* (*verisimilitude*).

Se tieto, jota paradigmaattinen ja narratiivinen muoto edustavat, on Brunerin mukaan laadullisesti erilaista. Paradigmaattinen tieto soveltuu kategorisointiin ja käsitteellistämiseen, hyvään teorianmuodostukseen, tiukkaan analyysiin ja abstrahointiin. Narratiivinen tiedon muoto puolestaan soveltuu tietoisuuden ja kokemuksen maiseman kuvaukseen, jolloin inhimillinen, kokonaisvaltainen kokemus sekä ihmisen toiminnan ja ajattelun intentionaalisuus voidaan esittää. Esimerkiksi juuri Peter Høegin *Rajatapauksissa* narratiivinen käsitteilytapa tuo lukijan eteen juuri sen tietoisuuden ja intentioiden maiseman, jota

ei perinteisellä kasvatustieteellisellä tutkimuksella saavutettaisi. Kasvavan pojan kokemukseen tankalaisessa kasvatustieteessä tuskin olisi muuta tietä kuin narratiivinen käsittelytapa. Vaikka Rajatapausten *sjuzetin* tasolla voidaan esittää kysymys, ovatko kaikki tapahtumat "todella" tapahtuneet - ja todennäköinen vastaus olisi "ei" - romaani vakuuttaa lukijansa *fabulan* tasolla, jolloin lukija ymmärtää kasvatuksen todellisuudesta enemmän kuin ennen kirjan lukemista.

*Forma* kietoutuu näin kiinnostavalla tavalla sekä *fabulaan* että *sjuzetiin*. Paradigmaattinen muoto antaa mahdollisuuden tarkastella totuutta korrespondenssina tarinan *sjuzetin* tasolla. Narratiivinen muoto puolestaan valaisee paremmin todellisuutta hermeneuttisessa merkityksessä tarinan *fabulan* tasolla. *Forman* merkitys vakuuttamisen keinona tuo etemme kysymyksen, missä määrin estetiikka - oikea muoto - toimii totuuden perimmäisenä määreenä tieteesä. Jos ajattelemme kuten Bruner, että loogisten propositioiden välityksellä esitettävä tieto on yksi tiedon lajinsa ja narratiivinen muoto on oma tietämisen tapansa, eikö silloin ole luonnollista, että narratiiviselle tutkimukselle löytyisi oma tilansa todellisuuden tarkastelijana loogis-tieteellisen tietämisen tavan rinnalla. Oppisivatko nuo tietämisen tavat elämään rinnakkain toisiaan täydentäen?

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1976. Merkityksen loogis-semanttinen ja sosiaalinen analyysi Wittgensteinin filosofian valossa. Lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Aquinas St. T. 1952 - 54. The disputed questions of truth. Alkuteoksesta *De veritate* toimittanut ja kääntänyt R. W. Mulligan. Chicago: Henry Regnery Company.
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Suomentanut ja toimittanut L. Lehto. Jyväskylä: KSL & Vastapaino.
- Aro, J. 1999. Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora. Acta Universitatis Tamperensis 654. Tampere: TAJU.
- Barone, T. 1990. Using the narrative text as an occasion for conspiracy. Teoksessa E. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York: Teachers College Press, 305 - 326.
- Bridges, D. 1998. Educational research: pursuit to truth or flight into fancy? A paper presented in the European Educational Research Association, Ljubljana Slovenia, 17th - 20 th September 1998.
- Bridges, D. 1999. Faction and friction: educational narrative research and 'the magic of the real'. A Paper Presented in the European Conference on Educational Research. Lahti, Finland, 22nd - 25 th September 1999
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. Life as narrative. *Social Research* 54 (1), 11 - 32.
- Carr, D. 1986. *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Carr, D., Taylor, C. & Ricoeur, P. 1991. Discussion: Ricoeur on Narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur*, 230-240. London: Routledge, 160 - 187.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Alkuteoksesta *Surveiller et punir - Naissance de la prison* suomentanut E. Nivanka. Helsinki: Otava.

- Foucault, M. 1984. *The Foucault Reader*. Toim. P.Rabinow. New York: Pantheon Books.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Wahrheit und Methode : Grunzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. painos. Tübingen Mohr.
- Gadamer, H.-G. 1979. *Truth and Method*. Alkuteoksen *Wahrheit und Method* 2. painoksesta kääntänyt W. Glen-Doepel. London: Sheed and Ward.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. *Competing paradigms in qualitative research*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105-117.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "Narrative perspectives on research on teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1-3.
- Heidegger, M. 1986. *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 1995. Taideteoksen alkuperä. Alkuteoksesta *Der ursprung der Kunstwerkes* suomentanut H. Sivenius. Helsinki: Taide.
- Heikkinen, H. 1999a. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampere University Press, 192 - 216.
- Heikkinen, H. 1999b. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Ete-läpelto & P. Tynjälä (toim.) *Asiantuntijaksi oppiminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heikkinen, H. 1999c. Totuus - tarinan loinen? Narratiivisen tutkimusraportin luotettavuuden kysymyksiä. Esitelmä seminaarissa Tulkintoja tulkinnoissa - kulttuuritutkimus ja filosofia. Jyväskylän yliopisto 30.9.-1.10.1999.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 1999a. Ja tämä tarina on tosi... Narratiivisen totuuden ongelmasta. Esitelmä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa 13.12.1999.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 1999b. Totuus on armoton. Narratiivisen totuuden ongelma. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Vaasassa 26.11.1999.
- Hertzberg, L. 1980. Totuus ja ymmärtäminen. Teoksessa I. Niiniluoto & L. Taiminen (toim.) *Totuus: Suomen filosofisen yhdistyksen järjestämä kotimainen tutkijakollokvio*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 153 - 163.
- Høeg, P. 1993. Lumen taju. Alkuteoksesta *Frøken Smillas fornemmelse for sne* suomentanut P. Talvio-Jaatinen. Helsinki: Tammi
- Høeg, P. 1994. Rajatapaukset. Alkuteoksesta *De måske egnede* suomentanut P. Talvio-Jaatinen. Helsinki: Tammi.
- Holma, J. 1999a. Postmoderni, narratiivisuus ja psykoosi. *Psykologia* 34 (5-6), 322 - 328.
- Holma, J. 1999b. The search for a narrative - Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 150.
- Huttunen, R., Heikkinen, H. & Kakkori, L. 1999. This is my truth tell me yours. Some aspects of action research quality in the light of truth theories. A paper presented in the European Congress on Educational Research, Lahti, Finland, September 23 - 25 th, 1999.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (Toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Ate-na, 111 - 136.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: TAJU.



- Kaarre, S. 1994. Foucault historian, totuuden ja vallan filosofi. *Niin & Näin* (2), 94.
- Kaunistmaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu jana, ääretön raja*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 65, 168 - 195.
- Koski, J. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kuhn, T. 1970. *The structure of scientific revolutions*. 2. painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Kusch, M. 1994. *Tiedon kentät ja kerrostumat*. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1986. But Is It Rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. Teoksessa Williams, D. (toim.) *Naturalistic evaluation. New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Alkuteoksesta *La condition postmoderne : rapport sur le savoir* suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- MacIntyre, A. 1981. *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Marshall, J. 1990. Foucault and educational research. Teoksessa S. Ball (toim.) *Foucault and education*. London: Routledge, 11-28.
- Nietzsche, F. 1969. Moraalin alkuperästä. Alkuteoksesta *Zur Genealogie der Moral* suomentanut J.A. Hollo. Helsinki: Otava.
- O'Dea, J. 1994. Pursuing truth in narrative research. *Journal of Philosophy in Education* (2), 161 - 171.
- Ricoeur, P. 1984. Time and narrative. Volume 1. Alkuteoksesta *Temps et récit* kääntäneet K. McLaughlin & D. Pellauer: Chicago, Ill. University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Alkuteoksesta *Soi-même comme un autre* kääntänyt K. Blamey. Chicago: University of Chicago Press.
- Searle, J. 1996. Truth and correspondence. Teoksessa J. Searle: *The Construction of Social Reality*. United Kingdom: Penguin Books, 199 - 228.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Jyväskylä: SoPhi.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Vanhoozer, K. 1991. Philosophical Antecedents to Ricoeur's Time and Narrative. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur*. London: Routledge, 34 - 54.
- Widdershoven, G. A. M. 1993. The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. London: Sage, 1 - 20.
- Wiener, W. & Rosenwald, G. 1993. A moment's monument: the psychology of keeping diary. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. London: Sage, 30-58.

Wittgenstein, L. 1984. *Tractatus logico-philosophicus* eli loogis-filosofinen tutkielma. Alkuteoksesta *Tractatus logico-philosophicus* suomentanut H. Nyman. Porvoo: WSOY.

## VIITTEET

- 1 Kirjoitus perustuu joiltakin osin neljään aikaisemmin pidettyyn esitelmään (Heikkinen 1999c, Heikkinen & Huttunen 1999ab, Huttunen, Heikkinen & Kakkori 1999).
- 2 Narratiivisuuden noususta kansainväliseen keskusteluun mainittakoon *Teaching and Teacher Education*-lehden teemanumero vuodelta 1997 (ks. Gudmundsdottir 1997). Narratiivisuuteen tavalla tai toisella liittyvää tutkimusta on julkaistu Suomessakin viime aikoina yhä enemmän. Viime aikoina tähän alueeseen liittyvistä opinnäytetöistä mainittakoon Jari Aron (1999), Juha Holman (1999b), Vilma Hännisen (1999) ja Teppo Sintosen (1999) väitöskirjat.
- 3 Ansiokkaita kokoavia katsauksia luotettavuuskäsitysten muuttumisesta ja perinteisten "totuuden", "luotettavuuden" tai "reliabiliteetin" käsitteiden korvaamisesta muilla käsitteillä ovat tehneet esimerkiksi Päivi Tynjälä (1992) ja Jane O'Dea (1994).
- 4 Länsimaisen filosofian korrespondenssitotuusteorian alkuna voidaan pitää Tuomas Akvinolaisen tulkintaa Isaac Israelin totuus-käsityksestä, jonka mukaan totuus on "ajattelun ja asian yhteensopivuutta (*adaequatio intellectus et rei*) (Aquinas 1952-1954).
- 5 Artikkelissa "Toiminta, tutkimus ja totuus" (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 116) olemme havainnollistaneet tarkemmin tätä ajatusta universaalikronikasta.
- 6 Ranskalaisen strukturalistisen perinteen edustajina Althusser ja Foucault eivät usko valistuksen ja humanistisen perinteen ihmiskuvaan eli varsinaiseen subjektiin, jolla olisi vapaa tahto, itsetietoisuus ja kyky itsereflektioon. Samantapaista käsitystä edustavat myös Emile Durkheim, Ferdinand Saussure, Claude Lévi-Strauss, Ronald Barthes ja Jacques Derrida. Tätä näkökulmaa, jonka mukaan yksilö (täysi-ikäinen subjekti) on pelkkä ideologian tuottaman kuvitelmana, kutsutaan myös *teoreettiseksi anti-humanismiksi*.

## IV

### EPILOGI

*Todellisella yliopistolla, hän sanoi, ei ole erityistä sijaintia.*

*Se ei omista mitään, ei maksa palkkoja eikä peri aineellisia korvauksia.*

*Todellinen yliopisto on mielentila. Se on suuri järkiperäisen ajattelun perintö, joka on periytynyt meille vuosisatojen halki ja joka ei ole missään tietyssä paikassa.*

*Se on mielentila, jota vuosisatojen saatossa ylläpitävästä ihmisryhmästä käytetään perinteisesti nimitystä professori, mutta edes se arvonimi ei ole yliopiston osa.*

*Todellinen yliopisto ei ole sen enempää tai vähempää kuin kaikkien aikojen järkiperäinen ajattelu sinänsä.*

- Robert M. Pirsig

## Järki ja metodi

Niin kauan kuin muistan, yliopisto on tuoksunut tältä. Ehkä se on hometta, joka pesii vanhoissa rakennuksissa, ehkä vanhojen kirjojen pölyä. Tai tietoa, viisauden kerrostumaa, kaikkien aikojen järkipäisen ajattelun perintöä.

Näkymä on myös tuttu. Työhuone täynnä kirjoja ja papereita, näennäisessä epäjärjestyksessä. Tämän huoneen haltija ei näytä olevan kovin järjestelmällinen henkilö. Arvaan kuitenkin, että hän löytäisi täältä minkä tahansa etsimänsä artikkelin tai kirjan vaivatta. Ikkunassa riippuu abstrakti lasimaalaus, josta ei ilmeisesti ole pyyhitty pölyjä muutamaan vuoteen. Puhelin, lamppu, tietokone. Pöydällä vanhahtava kännykkä. Seinällä joitakin postikortteja eri puolilta maailmaa. Huoneen seinät verhottu kirjahyllyillä, varmaan tuhansia kirjoja.

Mies istuu kirjoituspöydän takana. Olen jo tottunut siihen, että hänen poissaolevuutensa on vain näennäistä - hän kuulee kaiken, mitä sanon, vaikka katseleekin enemmän ikkunasta ulos kuin minua. Tuon miehen kanssa on helppo keskustella. Kohtaamisessa on aito valituksi tuleminen kokemus, tunne siitä, että minun ajatukseni ovat tärkeitä ja harkitsemisen arvoisia. Hän ei ole kaikesta samaa mieltä, mutta hän kuuntelee ja ottaa huomioon kaiken, mitä sanon. Tietää paljon, mutta ei halua esiintyä tietäjänä. Viisas vanha mies.

Vanha? Ei, hänen iästään on vaikea sanoa mitään. Pyöreät silmälasit kuin suoraan kuusikymmentäluvulta. Hiukset kauniisti harmaantuneet, kuten partakin. Vatsa näyttää pyörityneen entisestä, ja kasvojen iho kertoo monista ulkona vietetyistä aurinkoisista päivistä.

Mutta kun hän hymyilee, hän näyttää samalta kuin ennenkin: naurunryppy syvenee silmien vieressä ja tekee kasvoista poikamaiset. Hänen tapansa puhua on jäljittelemätön - tunnistaisin sen muutamassa sekunnin osassa missä päin maapalloa tahansa. Ääneen on kerrostunut hiljaista nöyryyttä, tietämisen ja kokemuksen sedimenttejä. Silti siinä on jotain samaa pehmeyttä kuin ennenkin.

Huomaan miettiväni, mikä tekee tuosta miehestä saman kuin silloin kauan sitten, kun tapasin hänet ensi kerran. Kun puulaivaa uusitaan yksi lauta kerrallaan kunnes kaikki osat on vaihdettu, onko laiva vielä sama kuin ennen? Kun ihminen muuttuu niin paljon, että hän kokee maailman toisin kuin ennen, onko hän sama?

Ehkä juuri tähän tarvitsemme tarinoita: sulattamaan yhteen sitä vähittäistä muuttumista, jota ihmiselämä perimmältään on.

Mies niputtaa paperinsa kirjoituspöydän reunalle. Olemme näköjään lopettelemassa.

- Kun luin tämän, mieleeni tuli paljon kysymyksiä, mies sanoo. - Osaan kysymyksistäni tuli myös vastauksia sitä mukaa kun etenin käsikirjoituksessa. Lisäksi osa selveni tässä keskustelussa. Osa avoimista asioista ehkä on hyvä jättää silleen. Minulla on kuitenkin vielä kolme kysymystä. Ensimmäinen niistä on tämä: mikä on tutkimusmenetelmäsi?

- Tutkimusmenetelmä...?

- Niin. Tutkimusmenetelmä? mies toistaa. - Mitä olet käyttänyt tutkimusmenetelmäsi. Jokaisella tutkimuksella on menetelmä, eikö niin?

Korvieni välissä on pelkkää tyhjää. Yritän voittaa aikaa sanomalla edes jo-

tain, jotta ehtisin ajatella kysymystä:

- Hyvä kysymys. Toimintatutkimus kun ei ole tutkimusmenetelmä...

- Ei olekaan, mies vastaa. - Niin..?

- Toimintatutkimus on, kuten olen ensimmäisessä artikkelissani todennut, pikemmin väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa kuin metodi. Toimintatutkimuksessa voi soveltaa monenlaisia menetelmiä, niin määrällisiä kuin laadullisiakin...

- Niin..?

- Onhan tässä etnografisen tutkimuksen aineksia. Osallistuvaa havainnointia, tutkimuspäiväkirjaa... Mutta ei tämä ole puhtaasti sitäkään...

Hiljaisuus huoneessa alkaa tuntua piinalliselta. Mies katsoo vain tuulessa huojuvaa koivua, joka on näköjään päättänyt avata lehtensä kuin kiusatakseen sisätöissä istuvia ihmisiä.

- En nyt osaa oikein sanoa, mikä metodi... tunnustan lopulta.

- Minulla on käsitys siitä, mikä menetelmäsi voisi olla, mies sanoo. - Muuten, onneksi tämä ei ole väitöstilaisuus enkä ole vastaväittäjäsi. Sinulle olisi käynyt huonosti. Tässä keskustelussa voin auttaa sinua, mutta väitöstilaisuudessa sinun pitää pärjätä itse.

Sisältä korventaa. Olen jäänyt kiinni alkeellisimmasta mahdollisesta kysymyksestä. Mietin, miltä mahdan näyttää. Punastuinkohan? Ainakin rinnan alla kelluu möykky, joka ei lupaille hyvää.

- Voi olla, että vastaus on liiankin yksinkertainen, mies jatkaa. - Ajattelu. Se on sinun metodisi.

- Ajattelu, tosiaankin, sanon helpottuneena. - Reflektiivinen ajattelu. Sehän on toimintatutkimuksen ytimessä. Pyrkimys nousta uuteen näkökulmaan, reflektiiviseen positioon tavanomaiseen toimintaan nähden.

- Oikeastaan tämä kysymys oli kompa, vanha mies sanoo. - Ja vastaukseni siihen oli vielä pahempi. Ja taisit langeta molempiin.

Kuulin varmaan oikein. Olin kompastunut ensimmäiseen kysymykseen.

- Eihän ajattelu ei ole mikään metodi, mies sanoo. - Mutta se on kaikkien metodien isä. Metodit ovat tietyllä tavalla kiteytyneitä tutkimusperinnettä, tiettyjä hyväksi koeteltuja tapoja saavuttaa tietoa. Kun joukko ihmisiä tekee tutkimusta seuraamalla tiettyä metodologiaa, he ymmärtävät toisiaan paremmin. Metodeista tulee brändejä kuten mistä tahansa tuotteista: ajatellaanpa vaikka grounded theorya, kehittävää työntutkimusta tai Teun A. van Dijkin diskurssianalyysia. Ne on tuotteistettu, kuten nykyään sanotaan: tietty menettelytapa on kiteytynyt tuotemerkiksi, jota sitten käytetään tietyllä tavalla. Metodit ovat selkeitä ja systemaattisia tapoja saavuttaa tietoa. Mutta pahimmillaan saattaa käydä toki niin, että metodologiaa käytetään ilman ajattelua. Silloin tutkimus ei ole mielestäni todellista tutkimusta.

Mies katselee ulos ikään kuin olisi pitänyt puhettaan ikkunan edessä olevalle koivulle.

- Ja sinä tunnut käyttävän ajattelua ilman metodologiaa, hän jatkaa. - Se ei ole ehkä ihan niin vaarallista kuin käyttää metodologiaa ilman ajattelua. Vaarallista silti.

- Vaarallista..?

- Niin. Jos et kytkeydy johonkin olemassa olevaan metodiin tai tutkimusperinteeseen, sinua ei ymmärretä eikä tutkimustasi hyväksytä.

- Mutta toisaalta... onhan tässä takana sekä toimintatutkimuksen että narratiivisen tutkimuksen perinnettä...

- Kumpikaan ei ole kuitenkaan metodi, vaan pikemmin molemmat ovat väljiä metodisia kehyksiä, joiden sisällä voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Nähdäkseni sinä et käytä mitään metodologiaa oikeaoppisesti. Ja käytän tässä sanaa

oikeaoppisuus nyt positiivisessa merkityksessä.

- Miksi pitäisi?

- Jotta tulisit ymmärretyksi ja hyväksytyksi tiedeyhteisöön, mies vastasi. - Tiedeyhteisö on yhtä kuin tietämisen perinne. Toivotaan kuitenkin, että laajaa ymmärrystä riittää tällaiselle projektille. Jos siis yliopisto toisaalta on, kuten olen joskus sanonut, kaikkien aikojen järkiperäinen ajattelu yhteensä, ehkä on todella parempi seurata järkeä enemmän kuin metodeja.

- Niin minäkin ajattelen, vastaan. - Metodeissa on se vaara, että ne kiteytyvät liian rajoittaviksi oikeaoppisuuden keskuksiksi. Niistä voi tulla ajatusjärjestelmiä, jotka sitovat ajattelua yhtä paljon kuin antavat sille välineitä. Jos ne avaavatkin totuutta joltain osin, ne samalla peittävät sitä muilta osin.

- Totta, mies myöntää. - Noissa kahdessa viimeisimmässä artikkelissa tämä asia oli ilmaistu hyvin. Peittymisen ja paljastumisen dialektiikka - totuuden avautuminen, *aletheia*. Viehättävä ajatus.

- Toisaalta voin sanoa, että olen kyllä käyttänyt ja kehittänytkin metodeja tässä tutkimuksessa, väitän. - Mutta olen käyttänyt niitä nähdäkseni juuri siihen tapaan kuin Denzin ja Lincoln suosittelevat laadullisen tutkimuksen metodioppaassaan: olen pyrkinyt toimimaan kuin *bricoleur*. Olen siis soveltanut luovasti erilaisia tutkimusmetodeja, toiminnan ja kirjoittamisen tapoja tutkimukseni eri vaiheissa. Vähitellen olen alkanut käyttää metodeja yhä vapaammin ja epäortodoksisemmin ja lopulta olen kehitellyt oman, narratiivisen kirjoittamisen metodin - jos sitä metodiksi voi sanoa. Joka tapauksessa tavan kirjoittaa tieteellistä kaunokirjallisuutta. Eräänlaista *bricolagea* - luovaa kirjoittamisen ja tutkimisen yhdistelyä, jossa järjen käyttö on keskeisempää kuin metodien oikeaoppisuus.

- Tieteellistä kaunokirjallisuutta, vanha mies maistelee. - Vai kaunokirjallista tiedettä?

- Kummin vain, vastaan. - Mutta vielä *bricolagesta*: se liittyy myös ajatukseen tämän tutkimuksen projektiivisuudesta: tiedon hankinnan ja esittämisen menetelmät ovat kehkeytyneet vähitellen. Artikkelikokoelmassa tämä kehittyminen näkyy myös. Tai muuttuminen - minusta sana "kehittyminen" on turhan edistysuskoista modernismia. Ensimmäisessä, siinä englanninkielisessä artikkelissa "Becoming yourself through narrative" olen käsitellyt tutkimusaineistoani tavanomaisesti laadullisen tutkimuksen tapaan. Myöhemmin olen tarkastellut samoja asioita kaunokirjallisessa muodossa paljon vapaammin. Voisihan sitäkin sanoa metodiksi? Että yhdistää näitä tietämisen tapoja toisiinsa? Ehkä voisin kutsua tätä narratiiviseksi analyysiksi, joka pyrkii noudattamaan refleksiivisyysperiaatetta ja dialektisuusperiaatetta kaikessa tässä *bricolage:ssani*.

- Miksipä ei, mies naurahtaa. - Mutta kollegani ei pidä siitä, että ylistät itseäsi itsearviointin nimissä *bricoleuriksi*. Hänen mielestään se on itsekehua ja snobbailua..

- Levi - Sraussille sana *bricoleur* ei ole mitään hienostelua, vaan se sisältää jopa päinvastaisen arvovarauksen: *bricolage* on itse asiassa vastakohta ammattilaismaiselle toiminnalle. Jonkinlaista kyhäilemistä omin avuin. Mutta Denzin ja Lincoln ovat ottaneet sille selvästi positiivisen merkityksen - heille se on luovaa ja divergenttiä järjen käyttöä. Minun tavassani käyttää tuota sanaa ei ole kumpaakaan sivumerkitystä. Tunnistan sanan molemmat konnotaatiot - sekä kielteisen että myönteisen - mutta en itse käytä sitä arvottavasti, vaan toteavasti. Pelkästään toteavasti.

- Oletpa aikamoinen pyörittäjä, vanha mies naurahtaa. - Sanaseppo. Ehkä perustat kohta oman tutkimusretorisen koulukunnan...

- Mieluummin en, vastaan. - Enkä kuvittele olevani ainoa tai ensimmäinen,

joka tällaista on tehnyt - tarkoitan siis kokeilevaa ja luovaa kirjoittamista tutkimuksessa. Onhan kaunokirjallista ja elämäkerrallista kirjoittamista ennenkin sovellettu tutkimuksessa, rajoja ylitetty ja genrejä sekoitettu. Myös Suomessa. Mutta en minä halua rakentaa uutta oikeaoppisuuden keskusta vanhan tilalle.

- Ei ehkä olisi siis tarpeen rakentaa tuollaisia vastakohta-asetelmia ja yksinäisen soturin sankaritarinoita kuin mitä noissa kertomuksissasi olet tehnyt, mies ehdottaa.

- Totta. Mutta vastakohta-asetelmien luominen helpottaa luomaan tekstiin jännitettä, dialektiikkaa, jota voi sitten kehitellä ja lopuksi vaikka purkaakin. Ehkä tieteessä tarvitaan jossain määrin näitä *straw maneja* - olkinukkeja tai variksenpelättejä. Se luo jännitettä muuten liian tasapaksuun todellisuuteen.

- Minusta taitavan kirjoittajan tai tiedon tuottajan ei tarvitse tehdä mitään ylilyöntejä, mies vastaa. - Minä nautin paljon enemmän kiihottomasta, tasa-puolisesta ja argumentoivasta otteesta kuin siitä että mennään yli. Kollegani inhoaa kaikkea pyörittelyä, ja tätä sinun kirjoitustasi hän pitää vähän sellaisena. Hän pitää enemmän loogisesta argumentaatiosta.

- Ehkä tiedän, mitä hän tarkoittaa, vastaan. - Olen tavannut myös kirjoituksia ja kongressiesityksiä, joita lukiessa todellakin nauttii siitä loogisesta kehittelystä. Ja olen minäkin sitäkin tehnyt, ainakin pyrkinyt paikoitellen sellaiseen. En kuitenkaan aina, koska narratiivinen tietämisen tapa on luonteeltaan erilaista. Mutta onko tapani tuottaa narratiivista tiedeproosaa sitten liian kaunokirjallinen - en tiedä. Jääköön tuo asia minun puolestani päätettäväksi tiedeyhteisön kriittisessä keskustelussa.

Vanha mies katselee ikkunasta ulos ja vajoaa yhä syvemälle tuoliinsa. Ehdin ajatella, että hän valuu tuota menoa kohta pöydän alle. Sitten hän kohentaa itsensä kuin olisi lukenut ajatukseni.

- Hyvä on. Voidaan siirtyä toiseen pääkysymykseen, hän jatkaa. - Haluaisin kuulla näkemyksesi siitä, mitä olet saanut mielestäsi aikaan tällä tutkimuksella?

- Olen miettinyt sitä paljon, vastaan. - Jotain olen saanut aikaan, jotain on jäänyt saamatta aikaan.

- No, kerro.

- Yleensä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, miten asiat ovat todellisuudessa. Laaditaan tutkimusongelma, huolellisesti muotoiltu kysymys. Ikään kuin kerrotaan, missä on se valkoinen läikkä kartalla ja miten se aiotaan täyttää. Mennään maastoon, lähdetään ilmakuvaukseen tai aletaan kysellä ihmisiltä, mitä tuolla tuntemattomassa paikassa mahtaisi olla. Selvitetään asia jollain tavalla. Sitten piirretään uusi kartta: kerrotaan tutkimuksen tulokset. Pääosassa on lisäys aikaisempaan tietoon. Mutta se ei ole päänäkökulma tässä tutkimuksessa. Pikemmin jotain ihan muuta.

- Niin?

- Tuollainen tapa tutkia perustuu ajatukseen, että olemassa olevaa tietämystä lisätään uusilla havainnoilla. Kuin palapeliä rakentaisi. Mutta minun tutkimukseni tarkoitus ei ole ollut jäljentää todellisuutta tai rakentaa paradigmaa. Tämä on harkittu ja tietoinen valinta. Tämä tutkimus ei ole siis *mimesistä* sanan siinä merkityksessä, että maailmasta siirretään jotain ikonisesti tutkimusraportin maailmaan. Eikä myöskään kielen avulla välittyneesti pyritä kuvaamaan todellisuutta "sellaisena kuin se on".

- Siis ei todellisuuden jäljentämistä, vanha mies sanoo. - Vaan mitä?

- Tämä on luomisen prosessi, *poiesis*. Todellisuutta ei jäljennetä, vaan sitä luodaan, rakennetaan. Nähdäkseni tällainen ajattelutapa on narratiivisuutta ja konstruktivistisuutta tyypillisimmillään: tutkimuksessa rakentuu uusi todelli-

suus. Itse asiassa kaikki raportit, myös niin sanotut tieteelliset, ovat loppujen lopuksi luotuja, kielen avulla konstruoituja. Tarinoita omalla tavallaan. Fiktiota.

- Niissä on kuitenkin se ominaisuus, että ne perustuvat empiiriseen aineistoon, mies sanoo. - Tässä kuitenkin, ainakin osittain, on selvästi täysin kuvitteellisia elementtejä, silkkaa mielikuvitusta. Kollegani sanoo, että tämä on tyhjää juttua koko tutkimus. Hänen mielestään tätä ei voi ottaa yliopistossa vakavasti, epämääräistä tarinointia.

Tunnen, miten kiukku nousee. Voin kuvitella, miten helppo vakaassa virassa olevan professorin on tyrmätä tutkimukseni tällaisilla väitteillä, vaikka ei olisi perehtynyt ajatuksiini ollenkaan ja perustaisi arvionsa pelkkiin kuulopuheisiin.

- Voit kertoa kollegallesi, että tässäkin tutkimuksessa aineisto on olemassa. Sitä on vain käytetty eri tavalla kuin perinteisesti. Voit kertoa hänelle myös sen, että olen aikaisemmin kirjoittanut sellaisia raportteja, joissa olen tarkkaan jäljentänyt tutkittavien haastattelut ja pitäytynyt sanatarkasti niissä. Olen huolellisesti kirjoittanut kaiken, mitä he ovat puhuneet ja valikoinut raporttitekstiin aitoja, alkuperäisiä sitaatteja. Ja voit kertoa myös sen, että tutkimusraportin kirjoittaminen oli sillä tavalla paljon helpompaa ja yksinkertaisempaa. Tässä julkaisussa haastattelut, kyselyt ja kaikki muu aineisto on syntetisoitu tarinan muotoon. Olen muokannut ja yhdistellyt keskusteluja vapaasti ja pyrkinyt löytämään niistä oleellisen pukemalla ne osittain fiktiivisen tarinan muotoon. Sanat tai lauseet eivät ole yksi yhteen samoja, mutta teemat ovat olleet esillä aikaisemmissa keskustelussa, joista minulla on muistiinpanot. Jokaisen tarinan taustalla on siis tapahtumia ja keskusteluja, joista voidaan sanoa, että ne ovat todella tapahtuneet.

- Mutta eikö tuo kaikki ole pikemminkin romaanikirjailijan työtä kuin tutkijan työtä? vanha mies kysyy.

- On romaanimuotoa ja muuta kaunokirjallisuutta ennenkin sovellettu tiedetekstiin, vastaan. - Näyttää vaan olevan niin - kuten Laurel Richardson on sanonut - että kokeileva kirjoittaminen on niiden tutkijoiden ylellisyyttä, jotka ovat jo vahvistaneet asemansa tiedeyhteisössään. Noviiisin, väitöskirjantekijän ei vain sopisi tällaista tehdä.

- Se, mikä tässä varmaan eniten ärsyttää tiedeyhteisöä, on avoin fiktiivisyys, mies toteaa. - Tässähän on selvästi jaksoja, joista kuka tahansa voi jo päätellä, että tällaista ei tapahdu oikeassa elämässä. Ainakin yksi, se Renén ja Faidrosin dialogin loppuosa, on täysin käsittämätön veto. Täyttä surrealismia.

- Niin on, vastaan. - Se yksi. Ei muita. Ja sekin on harkittu, tarkoituksellinen valinta. Sillä havainnollistan sitä, mitä olen kirjoittanut kahdeksannen artikkelin lopussa sivulla 207: hermeneuttisen avautumisen ideaa samuuden ja toiseuden optimissa. Mutta ajatellaanpa niitä "tavallisia" tutkimusraportteja sitten - eivätkö nekin ole fiktiota? Eräs arvostettu tutkija kertoi kansainvälisessä kongressissa, että hän muokkasi tutkittaviensa haastattelut ja suojasi heidän anonyymisyytensä "muutettavat muuttaen" niin taitavasti, että kaksi mukana olutta ihmistä, jotka tuntevat toisensa, eivät tunnistanee tekstistä toisiaan. Tutkija oli muuttanut nimet, asuinpaikat ja ammatit. Hän oli valikoinut ja lyhentänyt sitaatteja siten, että ihmisiä ei voinut identifioida minkään perusteella. Toinen haastatelluista ei aluksi löytänyt itseäänkään tekstistä, vaan vasta kun tutkija oli osoittanut ne kohdat, joissa tämä ihminen "puhuu". Ja kaiken tämän tämä tutkija kertoi ylpeänä meille kaikille: hän oli omien sanojensa mukaan "suojannut" haastateltavansa näin hyvin. Siis rakentanut täysin fiktiivisen kuvan asioista. Mieleissäni pyöri kysymys, missä on tarinan totuus, kun ihmiset eivät tunnista enää itseään eivätkä ystäviään tekstistä. On kehitetty tekstuaalinen



maailma, jota edes mukana olevat ihmiset eivät tunnista todeksi - mikä sen erottaa kaunokirjallisesta fiktiosta? Ei ainakaan se, että sitä voisi pitää todempaan kuin kaunokirjallista.

Vedän henkeä ja odotan, mitä mies pöydän takaa sanoo. Kun hän vain katsoo ikkunasta ulos, jatkan:

- Vaikka olen kirjoittanut puoliksi fiktiivisesti, olen osoittanut liittymän aiheeseen joissakin kohden alaviitteillä. En tavoittele "todenmukaista" kuvausta, realismia sanan naimissa merkityksessä - siis sitä, että sanani ja lauseeni olisivat vastaavuussuhteessa maailmassa oleviin asioihin, entiteetteihin. Tätä asiaa olen valaissut tarkemmin kahdessa viimeisimmässä artikkelissani. Se, mitä kertomuksissa tavoittelen, on *totentuntu*, *verisimilitude*.

- Mitähän se sitten oikein on? mies kysyy. - Kollegani sanoo, että se on yksi retorinen silmäkääntötempu, jolla perustelet tapaasi kirjoittaa epäselvästi.

- Ei. *Verisimilitude* on totuuden käsite, joka rakentuu erityisellä tavalla tarinallisuuden kehityksessä. *Veri similis* - latinan kielestähän tämäkin tulee. *Veri* on genetiivimuoto sanasta *verus*, "totuus", *similis* tarkoittaa "kuin". Totuuden kaltaisuus. Totentuntu tarinassa avautuu simulaationa. Todellisuutta muistuttavana tapahtumisena, juonellisena ja uskottavana, loogisesti seurattavana kertomuksena. Se on erilainen ajatus totuudesta kuin esimerkiksi väitelauseisiin, loogisiin propositioniin liittyvä totuuden käsite. Totuus *verisimilitudena* kietoo riitaisoittuisetkin elementit yhteen ja tekee niistä sopusointuisen - syntyy se riitaisoittuinen sopusointu, *discordant concordance*, kuten Paul Ricoeur sen sanoo. Toki totuuden käsite sanan paradigmaattisessa merkityksessä on myös minulle tärkeä niissä artikkeleissa, joissa kehittelen teoriaa dialektisesti argumentoimalla - asettelemalla väitelauseita ja vastaväitteitä toisiaan vastaan. Näitä käsitteitä olen eritellyt tarkemmin kahdessa jälkimmäisessä artikkelissa.

- Siis *verisimilitude*, mies toistaa eleettömästi. - Ja *poiesis*. Minä alan ymmärtää, mitä ajat takaa. Hyväksyn tämän. Voidaan mennä eteen päin, viimeiseen kysymykseen.

- Ei vielä, vastaan. - Olen esittänyt vasta puolet vastauksestani edelliseen kysymykseen. On vielä yksi ulottuvuus, *praksis*. Kun puhutaan toimintatutkimuksesta, *praksis* tutkimuksen pääroolissa tuntuu minusta erittäin luontevalta. Toiminta on arvo ja päämäärä sinänsä. Sen myötä ymmärrys opettajankoulutuksesta ja opettajaksi kasvamisesta on lisääntynyt. En pidä sitä kuitenkaan mimesiksen tapaisena todellisuuden jäljentämisenä, vaan hermeneuttisena ymmärtämisen prosessina, totuuden vähittäisenä avautumisena. Tämä tutkimus on ollut oppimisen ja kasvamisen prosessi. Se on ollut täyttä elämää. Esimerkiksi kotiryhmäleiri tai kongressiesiintymiset opiskelijoiden kanssa - ne ovat jotain sellaista, joka on ollut arvokasta toimintaa itsessään, ilman että sen takana olisi muita päämääriä.

- Hyvä on, ymmärrän, mies sanoo. - Mutta palatakseni vielä siihen kysymykseeni: mitä siis olet saanut aikaan? Jos ymmärrän oikein, et ole saanut aikaan todellisuuden jäljentämistä, mutta olet luonut uuden tekstuaalisen todellisuuden *poiesiksena*. Ja toisaalta olet saanut aikaan jotain hyvin käytännöllistä: tavon kouluttaa opettajia.

- Aivan. Mutta vielä on sanottava yksi asia, jota en ole saanut aikaan vaikka joskus toivoin. Ja se liittyy tutkimukseeni *praksikseen*. Nimittäin yksi tutkimukseni perimmäisistä päämääristä oli muuttaa, uudistaa opettajankoulutusta. Etsiä eheyttä, kokonaisvaltaista lähestymistapaa, syvällisyyttä kiireen ja pinnallisuuden sijaan. Stephen Kemmin ajatukset kriittisistä yhteisöistä ja kommunikatiivisen tilan rakentamisesta loivat minulle ihanteen, että opettajankoulutus-

laitoksen opetushenkilökunnan keskuuteen voitaisiin luoda jotain tämäntapais- ta. Että yhdessä mietittäisiin, mitä opettajankoulutuksessa pitäisi kokonaisuudessaan muuttaa, ja sitten alettaisiin toteuttaa tätä muutosta.

- Eikö se sitten onnistunutkaan? mies ihmettelee. - Jotenkin olen saanut sellaisen käsityksen, että olette onnistuneet kehittämään opetusta? Ja alituisesti- han siellä on kaikenlaisia opetussuunnitelmapalavereja, sikäli kuin tiedän...

- Osittain se onnistuikin, vastasin. - Kotiryhmäopettajien keskuudessa syntyi todella uutta ajattelua ja innovatiivisia toimintatapoja. Mutta ne opetta- jankoulutuksen perusongelmat - opintojen pirstaleisuus, pinnallisuus ja kiire paikasta toiseen - niille ei tapahtunut paljoakaan. Tyypillistä on, että radikaalempia rakenteellisten muutostarpeiden näkijöitä olivat yleensä ne nuoret ihmiset, joilla oli kaikkein epävakain asema laitoksessa ja kaikkein vähiten vaikutusvaltaa toteuttaa rakenteellisia muutoksia.

- Jaa - että opettajankoulutus ei tullutkaan valmiiksi yhden miehen voimin?

- En kai kuvitellut muuttavani asioita yksin, vastaan. - Mutta uskoin, että muutos käynnistyisi yhteisen arvokeskustelun kautta, yhdessä. Mutta opetta- jankoulutuslaitos näyttää olevan sellainen lehtoreiden luvattu maa. Elämää juoksuhaudoissa, jokainen vartioi omaa virkaansa ja reviiiriään, ettei vain mi- kään muuttuisi. Avointa arvokeskustelua ei juuri löydy. Asemat, virat ja statuk- set ottavat mittaa toisistaan. Asiat ratkaistaan intressineuvotteluissa eikä va- paissa eettis-poliittisina diskursseissa. Joskus on tullut tunne, että ainoa keino uudistaa tällaisia instituutioita olisi räjäyttää pommi.

- Ohhoh, mies naurahti. Vihainen nuori mies ei siis olekaan sinusta kuol- lut! Tulihan se emansipaation lippu esiin.

Sitten hän vakavoitui:

- Mutta paljon edistystä on tapahtunutkin. Ajatellaan vaikka sitä muutosta kasvatustieteen opiskelussa. Miten paljon se on kehittynyt viimeisten kymme- nen vuoden aikana. Sivusta seuranneena tiedän siitä jotain.

- Onhan se, vahvistan. - Mutta töitä olisi vielä paljon, nimenomaan koko- naisuuden kannalta. Opiskelijan kokemana opettajankoulutus on sirpaleista.

- Hyvä on, mies vastaa. - Töitä riittää, ei maailma tullut valmiiksi yhdellä toimintatutkimuksella - oli sitten kuinka kriittinen tahansa. Muistaisit kuitenkin sen, että nuoruus ei ole ainoa viisauden lähde opettajankoulutuksen kehittämi- sessä. Myös kokemuksella on merkitystä. Ehkä alat ymmärtää, kunhan pääset näille kymmenille. Ei pommipuheilla ole ennenkään mitään saatu aikaan. Aina- kaan mitään kovin kestäväää ja hyvää. Muutosta varmaan, mutta sellaiset muu- tokset jäävät vaahdoksi pintaan. Virrat kulkevat kuitenkin syvällä.

- Mutta miten virtoja sitten voi kääntää? ihmettelen. - Ei ainakaan siten että menee mukana ja tekee olonsa helpoksi kellumalla pinnalla.

- Niin. Mutta muutospyrkimyksiä voisi tehdä vähän... hmm... hienostu- neemmin. Tässä vaiheessa on sanottava ääneen vielä yksi kommentti, jonka kuulin eräältä kollegaltani. Hän on sitä mieltä, että tämä tutkimuksesi on mauton pätemiskertomus.

- Eikö tiede ole täynnä pätemiskertomuksia eri muodoissaan? vastaan ky- symällä. - Eikö väitöskirja ole juuri opinnäyte, pätemiskertomus? Mikä on mautonta pätemisen osoittamista ja mikä ei..?

- Kollegani on sitä mieltä, että tämä sinun tapasi osoittaa pätevyyttä on miehinen pakkopärrjäämisen ja ahdistavan elämäntaistelun kertomus, joka ei vie oikein mitään argumentteja eteen päin. Omnipotentti yhden miehen sota, jossa vastapuolena ovat mitään ymmärtämättömät normaalikoulujen lehtorit, vakaassa virassa istuvat professorit ja yliopistoinstituutio sinänsä.

- Se on yksi lukutapa, joka minusta tuntuu kyllä auttamattoman kapealta. Ehkä tämän voisi lukea myös moniäänisenä kertomuksena, joka ei pyri sanomaan lopullisia totuuksia, vaan pyrkii käsittelemään asiaa monelta kannalta. Toivon tuon kollegasi lukevan tekstini uudelleen parempana päivänä ajatuksen kanssa. Ja kokonaan, alusta loppuun. Mikä tahansa osa irrotettuna kokonaisuudesta antaa väärän kuvan. Tarkoitukseni ole ainakaan taistella mitään ihmisryhmää tai instituutiota vastaan. Ei osoittaa ketään ymmärtämättömäksi, ei ainakaan normaalikoulun lehtoreita eikä professoreita. Ei sotia yliopistoinstituutiota vastaan. Ei yleensä ketään vastaan. Ei osoittaa, että minä olisin jokin ylivertainen olento, joka katsoisi muita ylempää. Vilpitön tarkoitukseni on pohtia ja käsitellä asioita eri puolilta. Jos olenkin joskus esittänyt yhtä näkökulmaa, olen kaivanut myös muita puolia.

- Esität kuitenkin toisinaan aika jumalallisia näkemyksiä, mies vastaa. - Esi-merkkinä tarina siitä, kun saat sähköpostia ministeriltä ja toteat, miten notkeita poliitikot ovat, kun kumartavat joka suuntaan. Lähetät virtuaaliterveysiä ministerin selkärangalle. Ja monta muuta kohtaa, jossa puheenparsi tuntuu tyylyttömän poleemiselta tiedetekstiksi.

- En halua hyökätä ihmisiä vastaan, vaan tuoda esille monimutkaisia asioita ja ilmiöitä. Myös sellaisia, joista on haluttu vaieta. Kuten sen normaalikoulujen kunnallistamistoimikunnan mietinnön ja kaiken siihen liittyvän politiikan ja lobbauksen. Mutta ei tämä ole yksi, monologinen ääni, vaan tässä on monta ääntä, monta tulkintaa. Niistä mikään ei ole lopullisen totuuden ääni. Ihmettelen ettei kollegasi ole sitä huomannut. Että kirjoitan tekstiin monia ääniä, monia näkökulmia, en yhtä ainoaa.

- Okei, vanha mies vastaa. - Toivottavasti sinulle tulee tilaisuus vastata hänelle itselleen. Mutta mennään nyt vielä eteen päin, jos sopii. Siirrytään siihen kolmanteen ja viimeiseen kysymykseen. Jos aloittaisit tämän tutkimuksen uudelleen, mitä tekisit nyt toisin?

- Paljon, vastaan. - Tähän kootuissa artikkeleissa on paljon sellaisia kohtia, joita en enää kirjoittaisi tuolla tavalla. Esimerkiksi ajatukset narratiivisesta identiteetistä tai postmodernismista ovat kehittyneet niin paljon, että en kirjoittaisi enää sillä tavalla kuin olen kirjoittanut. Mutta tavallaan tuo kysymys on turha. Koska tämä prosessi on ollut oppimista alusta loppuun, jäisi minulta koko matka tekemättä, jos nyt aloittaisin alusta.

- Opiskelutekstejähän nämä monin paikoin ovat, mies sanoo.

- Niin. Mutta toisaalta hyväksyn ne juuri eräänlaisina merkkipaaluina ajattelun kehittymisestä. Ehkä on hyvä jättää niitä jälkeen tuleville. Ne ovat tikapuita, joita olen tarvinnut päästäkseni tähän kohtaan. Monin paikoin hävettää se, mitä olen kirjoittanut. Mutta vaikka työ on keskeneräinen, matka on ollut hyvä. Ja uskallan toivoa, että tämän ajatusmatkan seuraamisesta voisi olla hyötyä myös joillekin. Jotain tämäläisistä juuri yritin sanoa, kun äsken puhuin *praksiksesta*. Ei päämäärä ole niin tärkeä kuin matka - kaikki se oppiminen ja kasvaminen, jota matkan varrella tapahtuu.

Katson kelloa seinällä, joka ilmoittaa vastaanottoajan päättyneen aikaa siten. Koivu heiluttaa pieniä lehtiään ja kutsuu ulos aurinkoiseen kevätpäivään.

- Ehkä tämä voi tuntua omituiselta, mutta kuitenkin haluan sanoa vielä yhden asian... Voi olla, että olen oppinut vähän nöyremmäksi. Sanan myönteisessä merkityksessä. Kun ajattelen kaikkea sitä uhoa, jolla olen esiintynyt joidenkin asioiden puolesta tai jotain vastaan, minua joskus nolottaa. Ehkä olen oppinut olemaan hiljaisempana asioiden edessä. Pitämään vähemmän ääntä ja kuuntelemaan enemmän. Tiedän ja osaan aika vähän, vaikka olen joskus halunnut esiintyä tietäjänä ja osaajana. Jos nyt aloittaisin tutkimusmatkani uudel-

leen, lukisin enemmän, kirjoittaisin vähemmän, sanoisin vähemmän. En esiintyisi ainakaan niin poleemisesti kuin mitä olen tehnyt. Ei minulla ole lopullisia vastauksia mihinkään - ei siihen, millä tavalla opetusharjoittelua pitäisi kehittää, ei opettajankoulutuksen uudistamiseen. Joitakin suuntaa antavia ehdotuksia kyllä.

Mies katsoo minua rauhallisesti silmiin.

- Älä nyt ala vauhtiasi menettää, nuori mieshän sinä olet vielä. Jos alkaa hiljentyä ja tasaantua, se voi merkitä toisaalta kypsyyttä, mutta myös luovuttamista. Väsymistä taistella oikeina pitämiensä asioiden puolesta. Kyynistymistä. Toivon että sinulle ei käy sillä tavalla. Liian usein vihaisista nuorista miehistä tulee keski-ikäisiä kyynikkoja. Oman edun tavoittelijoita, jotka vuorostaan ottavat elämäntehtäväkseen seuraavan sukupolven lannistamisen. Toivon että osaisit pitää itsesi herkkänä. Kuitenkaan satuttamatta itseäsi liikaa.

Mies katselee taas ulos. Katse on kaukana.

- Ehkä mietin näitä myös omalta osaltani, vanha mies jatkaa. - Ja muistelen aikaa kun olin sinun kaltaisesi: vihainen nuori mies, joka alkaa vääjäämättä tajuta miten nopeasti aika syö. Toivoo voivansa elää uudelleen sitä aikaa, kun vielä oli voimansa tunnossa. Jos sen ajan voisi elää uudelleen tällä elämäkokemuksella, jonka on saanut...

Koivu ikkunan edessä on kuin tyttö läpinäkyvässä mekossa. Kevät on vaiheessa, jolloin suonissa alkaa virrata muutakin kuin verta.

- Vieläkö muuten ajat moottoripyörällä, mies kysyy.

Hämmästyn. Olen odottanut vielä jotain muuta, paljon terävämpiä ja vaikeampia kysymyksiä. Filosofista skolastiikkaa, jossa tiedän olevani heikoilla, tai lisäkysymyksiä metodeista, työn empiirisestä perustasta.

- En omista tällä hetkellä moottoripyörää, vastaan. - Mutta moottoripyörällä ajaminen on mielentila. Jos en aja fyysisesti, niin ajatuksissani. Erityisesti nyt, kun on kevät, tulee se kulumaton polte tielle.

- Jäin vain ajattelemaan sitä, kun puhuit *praksiksesta*, vanha mies sanoo. - Tapahtuma, tekeminen arvona sinänsä. Matka kesäillassa, mutkainen tie, lämmin tuuli, hajut ja tuoksut, kylmät ja lämpimät ilmamassat. Liu'ut niiden läpi, kuin lentäisit. Moottorin voima, mutkaan kallistaminen. Tunne siitä, että hallitset sen. Siitä nauttiminen. Matka tietämiseen on oikeastaan hyvin samantapainen kokemus. Filosofinen kontemplaatio ja moottoripyörällä ajamisen taide. Ne ovat *praksista* - toimintaa, jossa päämääränä on matka.

Hän on aloittanut *chautauquansa*, ikuisen ajatusmatkansa. Halki mantereen, mielen ylätasangoille, tietämisen ja ajattelun ytimeen. Puhe on hypnoosia, mantraa. Tiedän, että tuota voisi kuunnella syömättä ja juomatta. Sinne haluaisi lähteä, seuraamaan noita matkoja.

- Niin, ei minulla sitten enää ole kysymistä tällä kertaa, mies sanoo. - Muut kyselevät puolestaan.

Kokoan paperini reppuun ja teen lähtöä. Kello on jo paljon, virka-aika on päättynyt.

- Onnea matkaan, mies sanoo.

- Kiitos.

- Matkallahan sinä olet, et perillä.

Poistun käytävään. Siellä on vastassa se haju, yliopiston ominaisuus. Se pitää pintansa, vaikka aika kuluu. Panen työhuoneen ovea kiinni ja katson vielä kerran nimikylttiä oven vieressä. Siinä lukee Faidros, professori.

Ulkona odottaa kevätuuli.

## YHTEENVETO

Tämä tutkimus on toisaalta yhteenvetoraportti opettajan tekemästä toimintatutkimuksesta, jossa omaelämäkerrallista ja narratiivista lähestymistapaa on sovellettu opettajankoulutukseen. Toisaalta tämä on metodologinen tutkimus, joka kohdistuu toimintatutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen metateoreettisiin perusteisiin. Samalla tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla toimintatutkimuksen raportointia kaunokirjallisen kertomuksen muodossa. Tämän julkaisun kaunokirjallisten tekstien intertekstuaalisena viittauskohteena on Robert M. Pirsigin romaani *Zen ja moottoripyörän kunnossapito*. Pirsigin teoksen päähenkilö Faidros on puoliksi fiktiivinen ja puoliksi omaelämäkerrallinen hahmo, jota käytän myös tämän julkaisun kaunokirjallisten kertomusten kertojana ja päähenkilönä. Myös tieteellisissä teksteissä viitataan paikoitellen Faidrosiin.

Empiirisen toimintatutkimuksen tarkoituksena oli soveltaa ja kehittää elämäkerrallisia metodeja tukemaan tulevien opettajien persoonallista ja ammatillista kasvua opettajankoulutuksessa. Nämä narratiivisen identiteettityön menetelmät on vähitellen koottu elämäkertaportfolion muotoon. Tähän liittyen tutkimus tarkastelee opettajuutta narratiivisena identiteettinä myös teoreettisella tasolla.

Tutkimuksen teoreettiset päämäärät kohdistuvat edellisen lisäksi toimintatutkimuksen ja narratiivisuuden olemukseen, erityisesti niiden totuuden ja luotettavuuden kysymyksiin. Molempia tutkimustapoja tarkastellaan sekä teoreettis-filosofisesta näkökulmasta että käytännön tutkimushankkeen valossa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla uudenlaista tapaa raportoida toimintatutkimusta kaunokirjallisten kertomusten muodossa sekä koetella tällä tavoin narratiivisen tietämisen tavan mahdollisuuksia ja ehtoja paradigmaattisen tietämisen tavan rinnalla.

Tutkimusraportti on erilaisten kirjoittamistapojen yhdistelmä: se soveltaa sekä perinteistä tieteellistä kirjoittamista että kokeilevaa narratiivista proosaa akateemisessa diskurssissa. Perinteinen kirjoittamisen tapa perustuu niin sanottuun paradigmaattiseen ajattelun muotoon ja kokeileva kirjoittamisen tapa niin kutsuttuun narratiivisen tietämisen tapaan. Tässä tutkimusraportissa jälkimmäinen ajattelun muoto tulee esille kaunokirjallisissa dialogeissa, jotka perustuvat tutkimuksen empiiriseen aineistoon.

Tutkimuksen perusteemat voidaan tiivistää kolmeen pääkäsitteeseen - opettajuuteen, narratiivisuuteen ja toimintatutkimukseen - sekä niiden välisiin suhteisiin. Opettajuuden ja toimintatutkimuksen välitilassa opettajan työtä tarkastellaan reflektiivisenä käytäntönä. Opettajuuden ja narratiivisuuden välisessä suhteessa tematisoituu tutkimuksen kohteeksi opettajan ammatillisen identiteetin kehkeytyminen narratiivisena prosessina. Toimintatutkimuksen ja narratiivisuuden suhdetta ilmentää toimintatutkimuksen raportointi omaelämäkerrallisten kertomusten muodossa.

Tutkimusraportti koostuu neljästä osasta, joista kaksi on kirjoitettu tieteelliseen tapaan ja kaksi kaunokirjalliseen tapaan. Ensimmäinen osa, *Johdanto*, on tieteelliseen tapaan kirjoitettu osio, jossa esitellään tutkimuksen perusteemat. Toinen osa, *Kertomukset*, on kaunokirjallinen osio, joka koostuu kolmesta dialogin muotoon kirjoitetusta kertomuksesta. Kolmas osa, *Artikkelit*, koostuu kahdeksasta tieteellisestä artikkelista, jotka on julkaistu tieteellisissä julkaisuissa sekä kotimaassa että kansainvälisesti. Neljäs osa, kaunokirjalliseen muotoon puettu *Epilogi* on toisaalta tutkimuksen teemojen kokoamista ja reflektiivistä it-

searviointia, toisaalta joidenkin keskeisten teemojen uudelleen esittämistä kaunokirjallisessa muodossa.

Julkaisuun liitetyissä kaunokirjallisissa kertomuksissa tutkimuksen teemat kietoutuvat toisiinsa muodostaen kukin itsenäisen tekstuaalisen maailmansa. Niistä ensimmäinen, *Tutkimus tieteestä, kertomuksista ja kuunvalosta* kohdistuu erityisesti eräisiin narratiivisuuden ulottuvuuksiin: kysymykseen siitä, missä määrin ja millä ehdoilla tutkimusraportti voi olla kaunokirjallinen, fiktiivinen tuote. Toinen kertomus, *Normaalikoulut ja normaalit koulut*, on erityisesti toimintatutkimuksen tarkastelua kriittisenä projektina. Se tuo havainnollisesti esille, millaisia ongelmia toimintatutkimuksen tekemiseen liittyy, jos lähtökohtana on kriittisen teorian elähdyttämä lähestymistapa. Kolmas kertomus *Miten minusta tuli minä* kohdistuu omaelämäkerrallisen lähestymistavan kehittelyyn opettajankoulutuksessa ja esittelee sen joitakin tärkeimpiä käännekohtia.

Artikkeleista kolme ensimmäistä tematisoi tutkimuksen empiirisen kohdealueen - narratiivisen identiteettityön soveltamisen opettajankoulutukseen - ja viisi jälkimmäistä tutkimuksen metodologiset kohdealueet - toimintatutkimuksen ja narratiiviseen tutkimuksen metodiset ja filosofiset perusteet. Artikkelin 1 esittelee tiiviisti elämäkerrallisen lähestymistavan kehittelyn alkuvaiheet vuodesta 1993 vuoteen 1998. Elämäkertatyön menetelmiä on kehitelty ensin opetusharjoittelun ohjauksen kontekstissa, sitten muistelutyöryhmän kautta ja lopuksi opettajankoulutuslaitoksen kotiryhmätyöskentelyn puitteissa. Artikkelin 2 tarkastelee opettajan persoonaan kohdistuvan lähestymistavan mahdollisuuksia ja ehtoja lähinnä muutamien moderni/postmoderni -keskustelussa esille tulleiden teemojen valossa. Tarkastelu lähtee liikkeelle modernistisesta opettajapersoonan kasvattamisen näkökulmasta problematisoidakseen sen esittelemällä joitakin postmoderneja näkökulmia. Artikkelin 3 jatkaa tästä esittelemällä narratiivisen identiteettityön teoreettis-filosofista perustaa: opettajuutta identiteettinä, minuuden hermeneuttista rakentumista sekä opettajuuden määrittämistä kollektiivisen ja persoonallisen identiteetin välitilassa.

Artikkelikokoelman metodinen osa on viiden artikkelin kokonaisuus, joka jakautuu kahteen osaan. Ensimmäinen niistä liittyy toimintatutkimukseen ja toinen narratiiviseen tutkimukseen. Artikkelissa 4 tarkastellaan erilaisia lähestymistapoja toimintatutkimukseen ja hahmotellaan sen olemusta kirjallisuudessa esitettyjen määritelmien pohjalta. Siinä kiteytetään myös toimintatutkimuksen määritelmä, joka pohjautuu kirjallisuudessa esitettyihin näkökulmiin. Lisäksi tarkastellaan toimintatutkimusta viiden keskeisen teeman valossa: ensin refleksion käsitettä toimintatutkimuksessa, toiseksi käytännönläheisyyttä toimintatutkimuksen piirteinä, kolmanneksi intervention merkitystä, neljänneksi tiedon subjektiivisuutta ja viidenneksi toimintatutkimuksen yhteisöllistä luonnetta.

Artikkelin 5 tarkoituksena on tarkastella toimintatutkimusta kommunikatiivisena toimintana. Sen aluksi esitellään joitakin kommunikatiivisen toiminnan teorian ja diskurssietiikan perusteita, kunnes siirrytään oikeuden diskurssi-teoriaan ja kysymykseen normien pätevyyden ja faktisuuden välisestä jännitteestä. Artikkelin kontribuutio tieteelliseen keskusteluun on poliittisen tahdonmuodostuksen ideaalimallin sovellus toimintatutkimuksen perusideaksi.

Artikkeli 6 käsittelee toimintatutkimuksen laadun ja pätevyyden kysymyksiä. Sen aluksi problematisoidaan reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet toimintatutkimukseen sopimattomina tarkasteluina. Artikkelissa esitellään yleiskatsauksellisesti niin sanotut klassiset totuusteorioiden ja pohditaan lyhyesti niiden merkitystä toimintatutkimuksen näkökulmasta. Syvemmin tarkastellaan hermeneuttista ajatusta totuuden paljastumisesta sekä totuuden ja vallan välistä

suhdetta.

Artikkeli 7 on katsaus narratiivisuuden käsitteeseen tutkimuksessa, sen eri käyttötapoihin ja tulkintoihin. Narratiivisuutta tarkastellaan neljästä näkökulmasta: konstruktivistisena tutkimusotteena, tutkimusaineiston luonnetta kuvaavana ilmaisuna, analyysitapana ja käytännöllisenä työvälineenä. Tässä artikkelissa valotetaan erityisesti verisimilituden käsitettä narratiivisuuden pätevyyskriteerinä.

Artikkeli 8 tarkastelee totuuden ongelmaa narratiivisessa tutkimuksessa, ja se liittyy läheisesti artikkelin 6 tematiikkaan toimintatutkimuksen pätevydestä. Alkuosan tarkastelut ovat klassisten totuusteorioiden osalta päällekkäisiä artikkelin 6 kanssa, mutta tässä kehitellään edelleen hermeneuttista näkökulmaa, jossa omaelämäkerrallisen tarinan prosessia tarkastellaan ontologisen rikastumisen prosessina. Artikkelissa pohditaan myös fabulan ja sjuzetin tasoja sekä verisimilituden käsitettä tarinan totuuden määrittämisessä.

Julkaisun lopussa on toinen kertomusosio, *Epilogi*. Dialogin muotoon kirjoitettu *Järki ja metodi* on tämän tutkimuksen kokonaisvaltaista reflektiivistä arviointia, jossa pyritään asettamaan suhteisiin tutkimuksen teemoja, arvioimaan sen vahvuuksia ja heikkouksia sekä määrittämään sen kontribuutiota. Tämän kirjoituksen aineistona on käytetty jossain määrin myös ulkopuolisten lukijoiden tutkimuksesta esittämiä arvioita. *Järki ja metodi* pyrkii tuomaan kertomusten tulkintaan kerroksellisuutta ja vaihtoehtoisia lukutapoja. Sen tehtävänä on myös analysoida ja purkaa alkuosassa luotuja retorisia jännitteitä sekä kirjoittaa tekstiin entistä useampia tulkintoja ja ääniä. Se moniäänistää kerrontaa edellisiä kertomuksia perusteellisemmin ja lopulta dekonstruoi kokonaan Faidrosin kertojaäänien.

Tutkimuksen tulokset ovat sekä käytännöllisiä että teoreettisia. Empiirisen toimintatutkimuksen tuloksena on kehkeytynyt identiteettityön ohjaamiseksi opettajankoulutuksessa käytännöllinen kokoelma menetelmiä, jotka on koottu elämäkertaportfolion muotoon. Tutkimuksen teoreettinen kontribuutio liittyy toimintatutkimusta ja narratiivista tutkimusta koskevaan metodiseen keskusteluun. Erityisesti totuuden ongelmaa käsitellään molemmissa yhteyksissä. Raportin omaelämäkerrallisissa kertomuksissa sovelletaan käytäntöön verisimilituden käsitettä.

Yksi tutkimuksen tehtävistä toteutuu juuri kertomusmuotoisen ja perinteisen akateemisen kirjoittamistavan yhdistämisen kautta: se pyrkii herättämään keskustelua kaunokirjallisen esitystavan soveltamisesta tiedediskurssiin. Tutkimukseni perusteeksi on, että molemmat esitystavat - sekä paradigmaattinen tieteellinen kirjoittaminen että narratiivista tietämisen tapaa noudattava kertova kirjoittaminen - ovat käyttökelpoisia välineitä akateemisessa tutkimuksessa. En kuitenkaan pyri korvaamaan akateemista kirjoittamisen perinnettä kokeilevalla kirjoittamisella, vaan katson, että paras ratkaisu on antaa tilaa monenlaisille ilmaisun ja ajattelun tavoille tieteellisessä tutkimuksessa.

## SUMMARY

This study is, on the one hand, a summary report of teacher based action research, which has applied an autobiographical and narrative approach to pre-service teacher education. On the other hand, it is a methodological project, focused on the metatheoretical foundations of action research and narrative research.

At the same time, the study experiments with reporting action research in a narrative style of writing. An intertextual reference throughout the study is the well-known novel by Robert M. Pirsig, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*. Pirsig's hero, *Phaedros*, is a semi-fictional and semi-autobiographical figure, a practical philosopher, and is used here as the narrator of most of the fictional texts. In addition, the scientific texts used here refer to *Phaedros* in some places.

The empirical aim of the action research was to develop autobiographical and narrative methods to promote the personal and professional growth of student teachers in pre-service teacher education. The narrative methods for identity work were pulled together in the form of an autobiographical portfolio. In connection with this task, the study also focuses on the narrative configuration of identity on the theoretical level.

In addition to this, the theoretical aims of the research work were to study the essence of action research and narrative research, especially the problems of truth and quality in both contexts. Both narrative research and action research are also viewed from two different perspectives: from the empirical experiences of the action research, and from the theoretical and philosophical viewpoint. In addition, this publication also aims at experimenting with new ways of reporting action research in the form of a narrative. The research report experiments with a new narrative and fictional writing method in educational research. This way, the study practically examines the possibilities and the limits of the narrative mode of knowing in relation to the paradigmatic way of knowing in scientific discourse.

Thus, this work is a combination of different kinds of writing styles; it applies both conventional scientific writing and experimental narrative prose. The conventional way of writing is based on the so-called 'paradigmatic mode of thinking,' and the experimental way of writing is what is referred to as a 'narrative mode of thinking'. In this research report, the latter mode of thinking comes up in the form of fictional dialogues, which are based on the empirical data of the study.

The study focuses on three main concepts and their interrelations: teachercraft, action research, and narrativity. In the interspace between teachercraft and action research, the work illustrates teachers' work as a reflective practice. In the interrelationship between teachercraft and narrativity, teachers' professional identity is introduced as a narrative configuration. The relationship between narrativity and action research is illustrated in the reporting through autobiographical writing.

The report consists of four parts, two of which are written in the scientific writing style and two in fictional narrative form. The first part, the *Introduction*, is written in the scientific mode, and its function is to introduce the main themes of the entire work. The second part, *Narratives*, consists of three narrative texts written in the form of a dialogue. The third part, *Articles*, consists of eight scientific articles, which have earlier been published both in national and



international forums. The fourth part, *Epilogue*, is the concluding part of the study. It is a reflective overview of the entire project, which pulls together the main themes of the work.

The different themes of the work are fused in the fictional narratives of the work. Each of the narratives creates an independent and unique textual entity, although they are each linked to the various other themes of the study on a number of different levels. The first of the narratives, *Tutkimus tieteestä, tarinoista ja kuunvalosta* (Eng. *An inquiry into science, narratives, and moonlight*), focuses on a specific dimension of narrativity – namely, on the question of whether a research report can be a fictional product. The second dialogue, *Normaalit koulut ja normaalikoulut* (Eng. *Normal schools and normalschools*), illustrates this action process project as a critical project. It clarifies the type of problems encountered when the researcher applies a critical theory perspective in action research. The third narrative, *Miten minusta tuli minä?* (Eng. *How did I become myself?*), is focused on the development process of autobiographical exercises in teacher education, and introduces some of the turning-points of the process.

The first three articles focus on the empirical subject of the study – namely, the development of identity work methods through action research. The last five articles deal with the theoretical and philosophical foundations of action research and narrative research.

The first article summarises the early stages of the empirical action research from the year of its inception in 1993 up to 1998. The autobiographical methods have been developed first in the context of supervising teaching practice, then in a memory work group, and finally in the so-called home group work in teacher education. Some necessary conditions for the autobiographical process are outlined in the article.

Article 2 examines the possibilities and conditions of the personal development approach in teacher education in the light of some themes which have been discussed in the modern/postmodern identity discourse. The study begins from the modernist notion of teacher education as focusing on the personality of the teacher, as striving for the recognition of a coherent "self" as a teacher. This modernist approach is then problematized through the development of various postmodern themes of decentred identity, although no final conclusions are drawn.

Article 3 delves further into the philosophical foundations of narrative identity work. In this article, themes such as teacherhood as narrative identity and the hermeneutic notion of achieving an identity are discussed. The development of teacher identity in the intermediate space between collective identity and personal identity is also introduced. Finally, the teacher's role as a reformer and reproducer of the tradition is discussed.

The methodological part of the study consists of three articles on action research and two articles on narrative research. Article 4 discusses various approaches to action research which are based on methodological literature. The article crystallises a new definition of action research, which is based on the various views of the literature under review. In addition to this, action research is discussed in the light of five themes inspired by the literature: reflection, practicality, intervention, the subjective nature of knowing, and the collective process of action research.

Article 5 examines action research as communicative action. It starts with the basics of the theory of communicative action and discourse ethics, and elaborates on the theme by by introducing the basic tension introduced in the

discourse theory of law - the tension between the validity and the facticity of norms. The most important contribution of the article is to introduce the model of rational collective will-formation in the theory of action research.

Article 6 deals with the problems of quality and truth within action research. The so-called classics of the truth theories - correspondence, coherence and pragmatic truth theories - are introduced, and their relevance in terms of estimating action research quality is discussed. The hermeneutical idea of truth as *aletheia* - the Heideggerian revelation of the being - is then elaborated on, and the relationship between power and the truth is also discussed.

Article 7 is an overview of the use of the concept of narrativity in research. Four different dimensions of narrativity are introduced. Firstly, narrativity is connected with constructivistic approaches in research. Secondly, the narrative configuration of research materials is discussed. Thirdly, two opposite perspectives for analysing narratives are presented: narrative analysis and the analysis of narratives. Fourthly, the idea of using narratives as a practical tool is introduced. Finally, I introduce the concept of verisimilitude as a criteria of narrative truth.

Article 8 continues to focus on the problem of narrative truth. The beginning of the article is closely related to the themes which are introduced earlier in the context of action research: the classics of the truth theories. To develop the theme further, the hermeneutical configuration of narrative identity as a process of ontological enrichment is elaborated upon. The ideas of *fabula* and *sjuzet*, and the concept of verisimilitude are also discussed.

The work's epilogue is a reflective overview of the research, and it represents some of the core themes of the study. The narrative text called *Järki ja metodi* (*Eng. Reason and Method*) is written in a form of dialogue, and it is a reflective self-assessment of the research project. The combination of different writing styles, and the polemic and critical tone of some of the texts are the specific focus of discussion. The rhetorical tensions which have been created in the earlier narratives are now relieved, and alternative interpretations are introduced through different voices. Finally, the text deconstructs the identity of the narrator, *Phaedros*.

The results of this study are both practical and theoretical. The empirical action research developed a practical constellation of methods for identity work, which are pulled together in the form of an autobiographical portfolio. Another practical contribution is the use of narrative and semi-autobiographical writing in educational research. The theoretical contribution of the work is to introduce various viewpoints to the scientific discussion about the quality and truth of action research and narrative research. In the autobiographical narratives, the criteria of truth as verisimilitude, which has been elaborated upon in the scientific part of the thesis, is put into action.

The study intends to be a catalyst for the discussion of both research rhetoric in the context of qualitative research and the possibility to combine the traditional ways of writing research texts with experimental means, so as to illustrate what Jerome Bruner has called "the narrative mode of thought". In the same time, I promote a more personal touch on academic writing. However, my intention is not to replace the traditional academic writing with experimental writing, but use both of them. In my opinion, the best solution is to give space for different ways of thinking and expressing knowledge in scientific discourse.

## LIITTEET

*Monet kritikoivat työtäni ja sanovat, että se ei ole realistista.*

*Mielestäni ulkoisen maailman kopioiminen ei kuitenkaan anna tulokseksi mitään todellista. Mielestäni taiteilijan on löytääkseen todellisuus tarkasteltava intensiivisesti omaa universumiaan, etsittävä yksityiskohtia, joista rakentuu asioiden pinnanalainen todellisuus. Dostojevskin, Tolstoin ja Turgenjevin romaanit näyttävät, millaisia ovat nuo kätkeyt todellisuudet. Taiteilijana olemisen merkitsee niiden todellisuuden tasojen etsimistä, löytämistä ja tarkkailemista: sitä että ei koskaan hellitä katsettaan salatuista pääasioista.*

- Akira Kurosawa

## Normaalikoulujen etsikkoaika ohi

**S**uomalaisessa opettajan koulutuksessa on eräs ainutlaatuinen piirre. Tulevat opettajat suorittavat opetusharjoittelunsa niin sanotuissa normaalikouluissa, jotka ovat valtion omistamia erityisiä harjoittelukouluja.

Opetusministeriö ryhtyi 1992 valmistelemaan normaalikoulujen kunnallistamista. Ministeriö asetti kaksi ”harjoittelukoulujen siirtotyöryhmää”. Toisen tehtäväksi annettiin valmistella ehdotuksia siitä, miten opettajien pedagoginen koulutus voidaan järjestää ilman normaalikouluja.

Se tulkitsti tehtävänsä varsin vapaasti. Toimikunta sisällytti ehdotuksiinsa myös mahdollisuuden, että normaalikoulut säilytettäisiin yliopistojen yhteydessä.

Työryhmä löysi kunnan koululaitokseen hajautetusta harjoittelusta vain kielteisiä piirteitä. Normaalikoulujen säilyttämiselle yliopiston yhteydessä nähtiin pelkästään puoltavia perusteluja. Työryhmä ehdottikin yksimielisesti normaalikoulujen säilyttämistä yliopistojen yhteydessä.

Hallitus päätti säilyttää normaalikoulut valtiolla. Ratkaisu on työryhmien alkuperäisiin toimeksiantoihin verrattuna yllättävä, varsinkin kun kuntiin hajautettu järjestelmä oli todettu nykyistä selvästi halvemmaksi kaikki välillisetkin kulut huomioiden.

---

■ **Normaalikoulujen toimintakulttuuri on yhä lähinnä ”epänormaali”**, kirjoittaa **Hannu L. T. Heikkinen**.

---

Opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmän kolmestatoista jäsenestä neljä, mukaan lukien varapuheenjohtaja, oli normaalikoulun viranhaltijoita. Myös silloinen kulttuuriministeri oli läheisessä suhteessa normaalikouluun. Ketään ei silti todettu esteelliseksi antamaan lausuntoa tai päättämään asiasta. Muutamissa mietintöön jätetyissä lausunnoissa tosin kiinnitettiin huomiota siihen, että normaalikouluista esitetään kovin myönteisiä arvioita.

Normaalikoulut ovat päätöksen jälkeen eläneet eräänlaista etsikkoaikaa. Kasvatustieteilijät ovat epäilleet normaalikoulujen kehittämisen jääneen puhetaiteen asteelle. Koulutussosiologi Markku Vanttajan tekemän selvityksen mukaan kunnallisissa kouluissa uskotaan olevan huomattavasti enemmän uudistuspyrkimyksiä kuin harjoittelukouluissa. Harjoittelukoulujen ei katsota olleen kovin innovatiivisia.

Opiskelijoiden ja vastavalmistuneiden opettajien mielestä normaalikoulujen toimintakulttuuri on edel-

leen lähinnä ”epänormaali” – yleisesti toivotaankin enemmän harjoittelua ”oikeissa kouluissa”. Normaalikouluissa harjoittelun ei koeta edistävän ammatillista kasvua parhaalla tavalla. Harjoittelu ei tue opettajan kehittymistä itsenäiseksi koulun uudistajaksi, vaan pikemminkin sopeuttaa hänet osaksi järjestelmää.

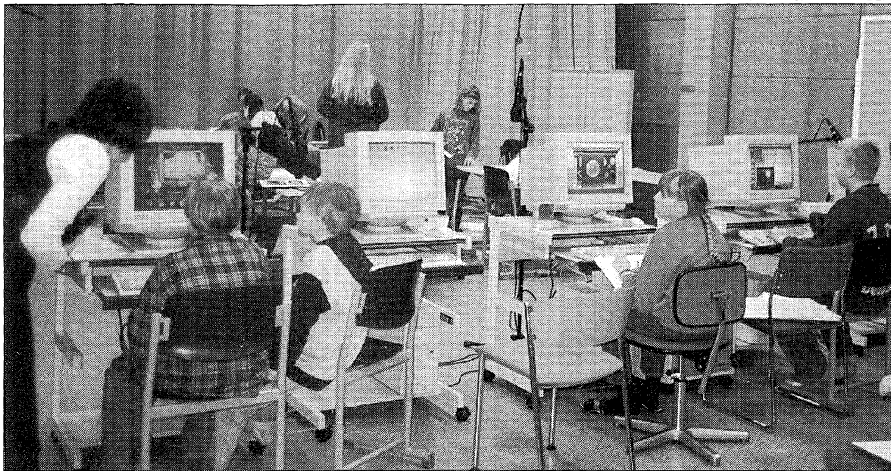
Joissakin opettajankoulutuslaitoksissa onkin lähdetty rohkeasti vieämään harjoittelua ulos kenttäkouluhin. Mutta toisissa laitoksissa suunta on peräti päinvastainen: harjoittelua keskitetään entistä enemmän normaalikouluun.

Normaalikoulut pyrkivät luonnollisesti kaikin tavoin turvaamaan olemassaolonsa. Opettajankoulutuksen kannalta ei kuitenkaan ole hyvä yksinomaan tukeutua järjestelmään, joka kantaa yli sadan vuoden kyseenalaista perintöä harteillaan.

Ensin olisi pohdittava, millaista harjoittelua tulevat opettajat tarvitsevat ja vasta sitten, miten se organisoitaa. Tähän mennessä marssijärjestys on ollut toisin päin: rakenteisiin ei ole kajottu, ja opetusharjoittelu toteutuu vallitsevan järjestelmän ehdoilla.

HANNU L. T. HEIKKINEN

■ *Kirjoittaja on tutkijana ja opettajankouluttajana Jyväskylän yliopistossa. Hän on tarkastellut lisensiaattitutkimuksessaan opetusharjoittelua normaalikouluissa ja kenttäkouluissa.*



SEIJA BLOMBERG

Normaalikoulun oppilaita opettajankoulutuslaitoksen didaktisessa prosessilaboratoriossa.

## Harjoittelukoulut monipuolisia

**O**pettajankoulutuslaitosten yhteydessä toimivien harjoittelukoulujen (ns. normaalikoulujen) olemassaolon oikeutus kyseenalaistetaan aika ajoin. Se on tietenkin tervettä, mutta edellyttää, että harjoittelukoulujen olemassaoloa tarkastellaan suhteessa sen koko tehtäväkenttään, eikä yksinomaan suhteessa opetusharjoitteluun. Harjoittelukoulun tehtäviin nimittäin kuuluvat opetusharjoittelun lisäksi noin 8 000 oppilaan peruskoulu- ja lukio-opetuksen järjestäminen, opetuksen kehittäminen- ja tutkimushankkeet sekä opettajien täydennyskoulutus.

Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen harjoittelukoulun toimintakulttuuria voidaan Hannu Heikkistä lainaten (HS 12. 10.) todellakin kuvailla lähinnä ”epänormaaliksi”. Tämä ei suinkaan johdu siitä, että koulun toimintakulttuuri olisi epäaito tai vierasta todellisuudelle, vaan siitä, että koulussa vallitsevaksi aktiivinen ja innostunut pedagoginen ilmapiiri, jonka tavoitteena on oman työn kehittämisen kautta parantaa opetuksen laatua.

Koulussa on tällä hetkellä menossa yhteensä 25 tutkimus- ja kehittämishanketta. Seitsemän on kansainvälisiä hankkeita (esimerkiksi Globe- eli kansainvälinen ympäristökasvatuksen kouluprojekti, Euroopan terveet koulut -projekti, Muvin-projekti, Skolestart in Norden ja ystävyysluokkatointiminta Unkarissa).

”Eri tahojen yhteistyö vaatii otollista ilmapiiriä.”

Kajaanin normaalikoulun hankkeista neljä on harjoittelukoulun ja opettajankoulutuslaitoksen yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Ne liittyvät opetusharjoittelun ohjaus- ja palautejärjestelmän kehittämiseen, oppimisympäristöjen rakentamiseen liittyviin didaktisiin innovaatioihin, valtakunnalliseen matematiikan ja luonnontieteiden kehittämisohjelmaan (Luma) sekä Kajaanin teknologiakasvatuksen kehittämisohjelmaan.

Merkittävä osa yhteisistä tutkimus- ja kehittämishankkeista toteutetaan videoimalla opetustilanteita Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Didaktinen prosessilaboratorio mahdollistaa reaaliaikaisen materiaalin analysoimisen esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaustilanteissa ja oppilaiden oppimisen edistämiseksi.

Kasvatustieteilijöiden ja opettajankouluttajien panos yhteisissä tutkimushankkeissa on korvaamaton ja mahdollistaa opettajan arkityön aikaisempaa järkevämmän strukturoinnin tieteellisin perustein. Yhteistyö kasvatustieteilijöiden ja harjoittelukoulun opettajien kesken on vastavuoroista, sillä yhteisten tutkimushankkeiden

välityksellä kasvatustieteilijät saavat puolestaan elävän kontaktin koulumaailmaan ja oppilaisiin. Intensiivinen kontakti harjoittelukoulun opettajien ja opettajankoulutuslaitoksen tutkijoiden välillä tukee kasvatustieteellisen tutkimuksen integroitumista koulumaailman todellisuuteen.

Kajaanin normaalikoulun 25 tutkimus- ja kehittämishankkeesta loput 14 hanketta ovat koulun sisäisiä kehittämishankkeita. Peruskoulun oppilaiden opettamisen, opetusharjoittelun ohjaamisen ja omaan opetukseen liittyvän intensiivisen kehittämistyön lisäksi osa harjoittelukoulun opettajista osallistuu aktiivisesti jatko-opintoihin ja/tai toimii opettajien täydennyskouluttajina eri organisaatioissa.

Eri tahojen yhteistyö vaatii otollista ilmapiiriä. On vaikeaa, jopa mahdotonta kuvitella, että innovatiivinen työskentelyilmapiiri voisi syntyä kasvatustieteilijöiden, opettajankouluttajien ja peruskoulun opettajien kesken, ellei opetus tapahtuisi sekä henkisesti että fyysisesti lähellä toisiaan. Tästä keskinäisestä vuorovaikutuksesta kumpuaa opettajien, opettajankouluttajien ja kasvatustieteilijöiden motivaatio työn kehittämistä kohtaan ja työtyytyväisyys. On vaikeata ymmärtää kevyin perustein esitettyjä vaatimuksia harjoittelukoulujen toiminnan lakkauttamiseksi.

**SEIJA BLOMBERG**

*fil. maist., lehtori  
Oulun yliopisto  
Kajaanin normaalikoulu*

# Opiskelijan tärkeää harjoitella oikeaa opettajan työtä

■ Seija Blombergin argumentti (HS 18. 10.) normaalikoulujen puolesta on se, että niiden kehittämistyö kulkee monta askelta tavallisten koulujen edellä. Lienee hedelmätöntä väitellä enempää siitä, ovatko norssit parempia kehittämiskouluja kuin muut. Oleellisempaa lienee pohtia normaalikoulun perustehtävää, opetusharjoittelua. Tätä tarkoitin, kun kirjoitin harjoittelukoulun olevan ”epänormaali”.

Opiskelijoilla on harjoittelukoulussa oma roolinsa, jonka huomaa vasta jos sen ääneen lausumattomista reunaehdoista yrittää poiketa. Hän ei ole oppilas, mutta ei opettajakaan. Hän on harjoittelija, joka käy tekemässä harjoittelukeikan, kerää kampeensa ja poistuu paikalta.

Mitä muuta hän voisi olla? Entä jos kaikki harjoittelijat, jotka vuoden aikana suorittavat harjoittelunsa samassa luokassa, kasvaisivatkin todella opettajan rooliin saakka? Jos samassa luokassa on vuoden aikana harjoittelemassa esimerkiksi kolmekymmentä opiskelijaa?

Ajatusleikinäkin mahdoton. Siksi opiskelijan onkin yritettävä sopeutua ohjaavan opettajan ja luokan vallitseviin käytänteisiin mieluummin kuin luoda omaa tapansa olla opettajana.

Harjoittelu on kuitenkin opettajan-koulutuksessa yhtä tärkeä osa kuin akateemiset opinnot. Maailmalta löytyy myös malleja, joissa käytännön työ ja teoreettiset opinnot yhdistyvät toisiinsa. Niissä ei ole tarvittu yliopiston omistamia normaalikouluja, vaan yliopistot verkottuvat yhteistyöhön kenttäkoulujen kanssa.

Laajempi opettajankoulutuksen harjoittelualue mahdollistaa sen, että

opiskelijoiden määrä koulua kohti pysyy kohtuullisena, jolloin harjoittelujakson pituutta voidaan lisätä. Opiskelija saa paremmin tuntumaa koulunpitoon, joka on hyvin paljon muutakin kuin tuntien pitämistä luokassa. Näin mahdollistuu myös entistä paremmin opettajan koko työn käsitteellisenkin tarkastelu – teoriaopinnot rakentuvat omille kokemuksille todellisesta koulusta. Samalla ohjaavalle opettajalle tarjoutuu tilaisuus päästä itse osaksi aikaa jatkokoulutukseen, kun opiskelija tekee opettajan työtä. Idea ei ole Suomessakaan uusi, vaan sitä on esitetty ennenkin, kuten Blomberg tietää.

Blomberg kirjoittaa, että on vaikea ymmärtää kevyin perustein esitettyjä vaatimuksia normaalikoulujen toiminnan lakkauttamiseksi. Ymmärrän, miksi hän kirjoittaa näin. Normaalikoulujen opettajille kysymys on edunvalvonnasta – he pelkäävät työpaikkansa puolesta. Mutta jos järjestelmää muutetaan, silloin vasta opettajankoulutuksen asiantuntijoita tarvitaankin. Eivät normaalikoulun innovatiiviset opettajat hyllylle jouda, vaan uusiin, toivottavasti entistä mielekkäämpiin tehtäviin.

Mitkä perustelut ovat sitten kevyitä ja mitkä eivät, sitä jokainen arvioi koon puolestaan. Sen helpottamiseksi olen puolestani siirtänyt tämän keskustelun kannalta oleelliset osat tutkimuksestani myös kotisivulleni osoitteeseen [www.jyu.fi/~hlheikki](http://www.jyu.fi/~hlheikki).

**HANNU L. T. HEIKKINEN**  
kasvatustieteiden lisensiaatti  
tutkija, opettajankouluttaja  
Jyväskylän yliopisto

LIITE 4 Ohje *Minä opettajana-portfolion* kokoamiseksi Avoimen yliopiston kasvatustieteen pedagogisten perusopintojen opiskeluoppaassa.

### Minä opettajana - portfolio

Portfoliota voidaan käyttää opettajankoulutuksessa monella tavalla ja monessa merkityksessä. Ensinnäkin sitä voidaan käyttää meritoitumisen osoituksena, esimerkiksi viran tai työpaikan haussa. Toiseksi sitä voidaan käyttää oppimisen ja itsearvioinnin välineenä, jolloin portfolio on kooste töistä, joita tekijä pitää parhaimpinaan tai joiden kautta hän on oppinut eniten. Kolmanneksi portfolio voidaan nähdä ammatillisen identiteettityön välineenä. Seuraavaan taulukkoon on pelkistetty näitä portfolion käyttötarkoituksia.

|                         | <b>Portfolio meritoitumisena</b>  | <b>Portfolio oppimisen välineenä</b>        | <b>Portfolio identiteettityönä</b>  |
|-------------------------|---|---|---|
| <b>Kenelle?</b>         | Mahdolliselle tulevalle työnantajalle   | Opettajalleni, itselleni                    | Itselleni, opettajalleni, pienryhmälleni, muille tärkeille ihmisille  |
| <b>Miksi?</b>           | Antaakseni edustavan kuvan itsestäni  | Oppiakseni oppimaan paremmin                | Rakentaakseni identiteettiäni   |
| <b>Peruskysymykset:</b> | Millainen (~kuinka pätevä) työntekijä olen? Mitä olen saanut aikaan? Missä olen parhaimmillani? | Miten olen oppinut? Miten oppisin paremmin? | Kuka olen? Mistä tulen? Minne menen? Mitä haluan elämältäni? Mikä minulle on tärkeää? Miksi haluan opettajaksi? |

Taulukko 3. Portfolion käyttötarkoituksia. (Vrt. Heikkinen 1999, 106 - 115.)

Esitetty jaottelu on pelkistävä - todellisuus on aina moniulotteisempi eikä koskaan jäsennettävissä täsmällisesti eri luokkiin. Todellisuudessa nämä portfolion käyttötarkoitukset menevät usein limittäin. Malli antaa kuitenkin mahdollisuuden jäsentää portfolio työskentelyn painotuksia käytännössä. On hyödyllistä erotella nämä funktiot toisistaan, koska portfolion käyttötarkoitus määrittää varsin pitkälle sen lopputuloksen.

Opettajan pedagogisten perusopintojen päätteeksi koottava "Minä opettajana"-kansio tehdään lähinnä kahta jälkimmäistä tarkoitusta varten: oppimisen ja

identiteettityön näkökulmasta. Identiteettiportfolion tarkoitusta toteuttaa elämäkerrallinen katsaus oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin kehkeytymiseen. Oppimisportfolion piirteitä siinä on sikäli, että siihen kuuluu näyte niistä opintoihin liittyvistä töistä, joita pidät onnistuneimpina tai joiden kautta olet oppinut eniten.

Tiivistetysti tässä tuotettavan portfolion tarkoituksena on:

- o arvioida omaa oppimista
- o tarkastella omaa persoonallista ja ammatillista identiteettiä elämäkerrallisesta näkökulmasta
- o hahmotella omia vahvuuksia, heikkouksia, uhkia ja mahdollisuuksia opettajan työn kannalta
- o etsiä alustavia vastauksia kysymyksiin:
  - o kuka olen?
  - o mistä tulen?
  - o mitä haluan saada aikaan?
  - o haluanko opettajaksi?

Aloita materiaalin kokoaminen kansiota varten jo ensimmäisessä jaksossa "Johdatus opettajan pedagogisiin opintoihin". Opintojen lopuksi valikoit opintojen varrelta ja muista lähteistä ne dokumentit, joita käytät lopullisessa kansiossasi. Lopuksi portfoliot toimitetaan yliopistonopettajalle luettavaksi, ja niiden pohjalta keskustellaan teemaseminaarissa "Minä opettajana". Toimita kansio yliopistonopettajalle vähintään viikkoa ennen teemaseminaaria. Valmistaudu pitämään sen pohjalta ryhmässä lyhyt alustus, jossa esittelet joitakin keskeisimpiä ajatuksiasi. Voit itse valita, mitä ryhmässä kerrot ja jätät kertomatta - kaikkia kansiossa käsiteltyjä asioita ei tarvitse tuoda julki kaikille, ellet itse niin tahdo.

Kansiota voi kutsua "Minä opettajana"- kansioksi, mutta voit keksiä kansiolle itse myös persoonallisemman otsikon, joka kuvaa paremmin sitä, mitä haluat kansiollesi ilmaista. Ammatillinen minäkansio on parhaimmillaan yhtä persoonallinen kuin oma sormenjälki. Tällaista portfoliotyöskentelyn lähestymistapaa voidaan kutsua *narratiiviseksi identiteettityöksi*, koska siinä korostuu ajatus, että identiteetin rakentuminen on luova ja dynaaminen prosessi, joka rakentuu kerrottujen kertomusten ja muiden itseilmaisujen kautta.

Seuraava luettelo elämäkerrallisista identiteettitehtävistä on tarkoitettu lähtökohdaksi portfolion tekemiselle. Siihen kuuluu kaikille yhteisten tehtävien lisäksi töitä, joissa voit tarkastella omaa elämänhistoriaasi vapaammin ja käyttää omaa luovaa mielikuvitustasi. Valinnaisten tehtävien luettelo on tarkoitettu viitteelliseksi lähtökohdaksi - voit valita tehtävistä ne, jotka tuntuvat itsellesi läheisimmiltä ja tärkeimmiltä, mutta voit myös soveltaa tai keksiä lisää. Joitakin esimerkkejä elämäkertaportfolioihin liitetyistä töistä löytyy myös osoitteessa <http://www.avoin.jyu.fi/pedagogi/portfolio>. Samasta osoitteesta löytyy myös muita elämäkerrallisia harjoituksia allamainittujen lisäksi, joita voit halutessasi soveltaa omaan minäkansioosi.



## **1. Kaikille yhteiset tehtävät:**

### **A. SWOT - analyysit opintojen alussa ja lopussa**

Opintojen alussa tehdään SWOT-analyysi omien ennakkokäsitysten pohjalta. Opintojen päätteeksi tehdään toinen analyysi samaan tapaan. Tarkoituksena on, että tekemällä SWOTin kahteen kertaan voit hahmottaa omaa kehitymistäsi opintojen aikana. On mahdollista, että opettajaharjoittelussa saamiesi kokemusten ja muiden oppimistehtävien valossa hahmotat omat vahvuutesi, heikkoutesi, uhkasi ja mahdollisuutesi opettajana uudelta pohjalta. Kirjoita näiden kahden SWOT:n liitteeksi noin 3 - 6 liuskan mittainen reflektiivinen kirjoitelma, jossa pohdit käsityksesi muuttumista ja muutokseen johtaneita syitä. Käytä tässä kirjoituksessasi otteita oppimispäiväkirjasta.

### **B. Parhaat työni ja merkittävimmät oppimiskokemukseni**

Yksi tapa käyttää portfolioa on opintojen kokoava itsearviointi. Silloin sen tavoitteena on kehittää itsearviointia, reflektiivisyyttä ja itseohjautuvuutta, syventää oppimista sekä monipuolistaa oppimisen arviointia. Arvioinnissa kohdistetaan huomiota oppimistulosten lisäksi koko oppimisprosessiin.

#### **o Parhaat työni**

Yhtenä portfolion ideana on, että siinä esitellään parhaimmat saavutukset. Tämä näkökulma korostuu erityisesti silloin, kun portfolio rakennetaan meritoitumisen näkökulmasta. Tässä ammatillisessa minäkansiossakin esitellään vähintään kaksi pedagogisten perusopintojen aikana tehtyä tuotosta, joita itse pidät onnistuneimpina. Perustelee myös valintasi: miksi valitsit juuri nämä työt?

#### **o Merkittävän oppimiskokemuksen dokumentointi**

Oppimisportfoliossa huomioidaan tuotosten ohella koko oppimisprosessi. Pohdi, mitkä oppimiskokemukset ovat olleet sinulle merkittävimpiä näiden opintojen aikana. Valittavien töiden ei tarvitse siis olla välttämättä kirjallisia tai visuaalisia töitä. Voit käyttää myös muuta opiskellessa syntyneitä materiaalia, esimerkiksi kirjojen referaatteja, luento- tai muita muistiinpanoja, käsitekarttoja, piirroksia tai muuta sellaista. Tärkeä oppimiskokemus voi olla kirjan lukeminen tai esseen kirjoittaminen, mutta yhtä hyvin se voi olla jokin kokemus opettajaharjoittelusta tai keskustelu. Lähdemateriaalina voit käyttää myös oppimispäiväkirjaasi. Jos olet kirjoittanut tuosta merkittävästä oppimiskokemuksesta oppimispäiväkirjaasi, sitä voit syvennellä ja tarkastella portfolioissasi. Dokumentti onnistuneesta kokemuksesta voi olla myös kopio oppilaan työstä. Muista kuitenkin tällöin salassapitovelvollisuus: et ole oikeutettu kertomaan muille mitään sellaista, joka loukkaa toisen yksityisyyttä. Siksi oppilaiden töiden käyttämisessä tulee osoittaa erityisen tarkkaa harkintaa ja hienotunteisuutta.

## **2. Valinnaisia sisältöjä:**

Valitse allaolevista tehtävistä vähintään kaksi. Katso myös osoitteesta <http://www.avoin.jyu.fi/pedagogi/portfolio> muiden tekemiä töitä ja sovelta niitä omaasi.

### **Kuva minusta**

Valokuva, piirros, kollaasi, abstraktio tms. Liitä kuvaan noin 2 - 4 liuskan mittainen tarina siitä, mitä kuva sinusta kertoo.

### **Elämänpolkukartta**

Omaelämäkerrallinen visuaalinen kartta elämäkulusta ja siihen liittyvistä valinnoista.

### **Minä lapsena / nuorena**

Liitä kansioon lapsuuteen tai nuoruuteen liittyvä piirros, kirjoitus tai muu tuotos tai sen kopio. Kirjoita noin 2 - 4 liuskan mittainen kertomus, jossa muistelet tämän tuotoksen tekemistä ja sen merkitystä omalle kasvullesi ja identiteettilä rakentumiselle.

### **Opiskelu-elämäkerta**

Kirjoita noin 4 - 10 liuskan mittainen elämäkerrallinen essee, jossa tarkastelet merkittäviä oppimiskokemuksiasi ja itseäsi oppijana. Erittele, millainen suhde sinulla on ollut kouluun ja opettajiin. Pohdi kirjoituksessasi, miksi olet kokenut koulun eri vaiheissa juuri tällä tavoin. Millaisia kokemuksia sinulla on opettajistasi? Millaiset opettajat olivat "hyviä opettajia", millaiset "huonoja"? Miksi? Millaiseksi haluat itse tulla? Kun kirjoitat opettajistasi, älä mainitse heitä nimitä, vaan käytä vaikkapa lempinimeä. Tarpeen ei ole myöskään mainita koulun nimeä, vaan kirjoituksessa riittää yleiskuvaus koulusta. Tarkastele kirjoituksessasi myös sellaista oppimista, joka tapahtunut koulun ulkopuolella. Missä muualla kuin koulussa olet oppinut jotain oman elämäsi kannalta merkittävää?

### **Omaelämäkerrallinen kertomus**

Kirjoita pienimuotoinen omaelämäkerrallinen tarina "*Miten minusta tuli minä?*", jossa pohdit seuraavia kysymyksiä.

*Millainen olen ihmisenä?*

*Miten minusta on tullut tällainen?*

*Mitkä ovat vahvuuteni?*

*Mitkä asiat ovat minulle tärkeitä?*

Voit otsikoida elämäkerran myös haluamallasi tavalla. Noudata kuitenkin seuraavia kirjoitusohjeita:

o älä käytä kertomuksessa todellisia nimiä tai paikannimiä, vaan keksi niille peitenimet

o älä kirjoita kirjoitukseen myöskään omaa nimeäsi

o valikoi, mitä kirjoitat ja mitä jätät kirjoittamatta, mitä haluat paljastaa itsestäsi

ja mitä jätät omaan tietosi - kaikkea ei tarvitse kirjoittaa riveille, vaan rivien väliin mahtuu myös paljon  
 o voit myös kirjoittaa tekstin myös kolmannessa persoonassa muistelutyömetodin tapaan

### **Haastattelu**

Keskustele jonkun itsellesi läheisen ihmisen kanssa (esim. äiti, isä, mummo, vaari, veli, sisko, lapsuuden ystävä tms.). Ota selvää, mitkä asiat ovat olleet sinulle luonteenomaisia lapsesta saakka. Miten olet muuttunut? Dokumentoi keskustelun tulos kansioosi.

### **Mikä minulle on tärkeää?**

Voit esitellä kansiossasi myös sitä, mitkä asiat, harrastukset tai elämänarvot ovat sinulle tärkeitä. Voit esitellä vaikkapa musiikkia, kirjallisuutta, moottori-  
 pyörän kunnossapitoa tai maailmankatsomuksellista vakaumustasi. Liitä kansioon dokumentteja tai näyttöitä, jotka kertovat jotain oleellista tästä asiasta. Kirjoita 2-4 liuskan mittainen pohdiskeleva kertomus, jossa tarkastelet tämän asian merkitystä itsellesi - mistä se on saanut alkunsa, miten sen merkitys on eri vaiheissaan mahdollisesti muuttunut ja miten näet sen toteutuvan omassa elämässäsi tulevaisuudessa.

### **Taustakirjallisuutta:**

- Cole, A. & Knowles, G. 1995. Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry. New York. Macmillan.
- Barton, J. & Collins, A. 1993. Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 200-210.
- Heikkinen, H. 1999. Tämä on totuuteni - kerro omasi. Ajatuksia portfolioiden totuudellisuudesta. Teoksessa T. Tenhula (toim.) *Opetus sydämen asiana. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja* 2, 103 - 122.
- Loughran, J. & Corrigan, D. 1994. Teaching portfolios: a strategy for developing learning and teaching in preservice education. *Teaching & Teacher Education* 11 (6), 565-577.
- Seldin, P. 1997. *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions.* 2. painos. Bolton: Anker.

## LIITE 5 Tutkimushankkeeseen liittyvät opiskelijoiden opinnäytetyöt.

